

Krista Budde

LA REALISATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DANS DES MANUELS SCOLAIRES DE FRANÇAIS

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Krista Budde: La réalisation des programmes d'enseignement dans des manuels scolaires de français
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Ranskan kielen maisteriopinnnot
Huhtikuu 2019

Pro gradu -tutkielmassani tutkin opetussuunnitelman näkymistä oppikirjoissa ja oppikirjojen kykyä saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Tutkimuksessa haluan selvittää oppikirjojen sopivuutta eri lukion kursseille sekä verrata uutta ja vanhaa oppikirjasarjaa ja tutkia eroa oppikirjojen soveltuvuus kursseille kirjasarjan iän mukaan. Tutkielmaan valikoituivat kirjasarjat *J'aime* ja *Escalier*. *J'aime*-sarjasta tutkitaan ensimmäisiä julkaisuja, jotka ovat vuosilta 2015, 2016 ja 2017. *Escalier*-sarjasta ensimmäisen kirjan kohdalla tutkitaan 1-3. painosta vuodelta 2014, toinen kirja on ensimmäinen painos vuodelta 2012 ja kolmas kirja on neljäs painos, joka on uudistettu ja julkaistu vuonna 2017. Hypoteesina on, että oppikirjoja käytetään kursseilla julkaisijoiden suosittamalla tavalla, jotta oppikirjat vastaisivat mahdollisimman hyvin kurssin sisältöä.

Tutkimusmetodinä käytettiin sisällön erittelyä, jossa kuvataan dokumentin sisältöä kvantitatiivisella tavalla. Oppimateriaalista valittiin aluksi tutkittavaksi kirjalliset tehtävät ja materiaali jaettiin teemojen eli erilaisten kirjallisten tehtävätyyppien mukaan jokaisen oppikirjan kohdalta, minkä jälkeen jokaiselle kirjalle laskettiin prosentuaaliset tiedot kirjallisista tehtävistä. Näitä prosenttilukuja verrattiin jokaiseen lukiokurssiin, jossa oppikirja oli korpuksen lukioissa käytössä. Tiedon avulla pohdittiin oppikirjan soveltuvuutta kursseille, joilla sitä käytettiin.

Analyysin avulla huomattiin, että hypoteesi ei pidä paikkaansa ja oppikirjoja käytettiin lukiossa alkavan B3-kielen lisäksi A- ja B2- kielten kursseilla. B3-kielen kursseilla kirjasarjoja kuitenkin käytettiin suurimmaksi osaksi julkaisijan ehdottamalla tavalla. Analyysi osoitti, että joidenkin oppimistavoitteiden kohdalla oppikirjat saavuttivat tavoitteet hyvin (esimerkiksi perustason kommunikointi, kirjoitustehtävät, kohteliaisuustehtävät), mutta joitain oppimistavoitteita ei voitu saavuttaa oppikirjan avulla (muun muassa sanakirjasovellusten käyttö ja useamman kommunikaatiokanavan käyttö). Joidenkin tehtävien kohdalla oppimistavoitteen toteutuminen riippui siitä, miten opettaja halusi toteuttaa tehtävän.

Kumpikaan oppikirjasarjoista ei sopinut täydellisesti kursseille, joilla niitä käytettiin. Oppikirjat kuitenkin loivat hyvän pohjan opettajalle ja oppilaille ja niiden avulla voi helpommin jäsentää kurssin sisältöä. Sen lisäksi opettaja voi täydentää oppikirjan puutteita omilla tehtävillään.

Avainsanat: *Escalier*, *J'aime*, enseignement, français, programme, analyse de contenu, manuel, opetus, ranska, opetussuunnitelma, sisällön erittely, oppikirja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
2. Enseignement des langues étrangères en Finlande.....	6
2.1. Cours de langues étrangères en Finlande	6
2.2. Fournisseur de l'enseignement	7
2.3. Multi-littératie.....	8
2.4. Cadre européen commun de référence	10
2.5. Programme finlandais.....	12
3. Méthodologie et corpus	14
3.1. Analyse de contenu.....	14
3.2. Notion de <i>manuel</i>	17
3.3. Manuels <i>Escalier</i> et <i>J'aime</i>	18
3.4. Programmes	19
4. Analyse du corpus	21
4.1. Utilisation des manuels dans des cours différents	22
4.2. Comparaison des objectifs de l'enseignement de la langue écrite dans les programmes	25
4.2.1. Les objectifs de la langue A	25
4.2.2. Les objectifs de la langue B2	28
4.2.3. Les objectifs de la langue B3	32
4.3. Comparaison des exercices de langue écrite dans <i>Escalier</i> et <i>J'aime</i>	36
4.3.1. Comparaison générale entre <i>Escalier</i> et <i>J'aime</i>	37
4.3.2. Comparaison des exercices écrits <i>Escalier</i> 1 et <i>J'aime</i> 1.....	42
4.3.3. Comparaison des exercices écrits <i>Escalier</i> 2 et <i>J'aime</i> 2.....	44
4.3.4. Comparaison des exercices écrits <i>Escalier</i> 3 et <i>J'aime</i> 3.....	45
4.4. Exercices des manuels en comparaison avec les objectifs de cours.....	47
4.4.1. Comparaison entre les objectifs de la langue écrite <i>Escalier</i> 1 et <i>J'aime</i> 1	47
4.4.2. Comparaison entre les objectifs de la langue écrite <i>Escalier</i> 2 et <i>J'aime</i> 2	52
4.4.3. Comparaison entre les objectifs de la langue écrite <i>Escalier</i> 3 et <i>J'aime</i> 3	58
5. Conclusion.....	63
6. Bibliographie	68

Les abréviations utilisées dans l'étude sont les suivantes :

LH = Le lycée de Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu

LOPS = Lukion opetussuunnitelman perusteet (Le programme de base du lycée)

LOPS 2015 = Le programme de base actuel du lycée, mis en place en 2015

LT = Le lycée de Tikkurilan lukio

LTA = Le lycée de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio

POPS = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Le programme de base de l'école primaire et du collège)

RAA = le français cours long (commencé au primaire)

RAB2 = le français commencé au collège

RAB3 = le français cours court (commencé au lycée)

1. Introduction

En Finlande, Opetushallitus (la Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement), une administration finlandaise, est responsable du développement de l'éducation, de l'éducation préscolaire, de l'apprentissage perpétuel. Elle a aussi pour mission d'encourager l'internationalité. L'une de ses fonctions est de préparer le programme de base pour les différents niveaux d'éducation : pour l'éducation au lycée, l'éducation primaire et pour l'éducation à l'école professionnelle¹.

Chaque fournisseur de l'enseignement finlandais prépare son propre programme à partir du programme de base (LOPS 2015 : 3-9). Les fournisseurs de l'enseignement doivent également prendre en compte les ressources locales : les voyages dans la nature, les circonstances langagières et l'histoire de la localité etc., pour rendre le programme plus adapté à la région dans laquelle il est utilisé (*id.*, p. 9). Ces différences peuvent modifier les contenus des cours spécifiques et, par conséquent, cela peut avoir un effet sur l'utilité du manuel.

Le programme est la base de l'enseignement, et tous les enseignants doivent le suivre (LOPS 2015 : 3). L'enseignant prend en compte les différents buts et contenus du programme en planifiant ses cours. Par conséquent, le programme est une partie essentielle de l'enseignement. Le rôle du manuel dans l'enseignement est également important parce qu'il devient souvent la base du cours, car l'enseignant n'a pas suffisamment de temps pour produire lui-même tous les matériaux pour les cours. De plus, les apprenants ont souvent mentionné qu'ils préfèrent l'utilisation des manuels car il est plus clair et facile de les utiliser, par exemple, en révisant les examens (Elomaa 2009 : 31). L'enseignant choisit ce qu'il veut inclure du manuel dans son cours, et de plus, il peut utiliser des matériaux supplémentaires s'il le souhaite, ou si, par exemple, tous les contenus du programme pour le cours ne se trouvent pas dans le manuel. Comme celui-ci est souvent utilisé dans l'enseignement, nous pensons qu'il est légitime de l'étudier. Même si l'utilisation du manuel comme outil de l'enseignement est grande, il ne faut pas oublier de consulter le programme en planifiant les cours. Si le manuel utilisé

¹ Site <http://www.oph.fi/opetushallitus>, consulté le 10.1.2018.

contient un thème qui ne se trouve pas dans les objectifs du programme, il ne faudra pas enseigner celui-ci.

Dans cette étude, nous examinerons le rapport qui existe entre le programme et le manuel. Le sujet est intéressant car, souvent, quand nous avons étudié le français au collège et au lycée, les professeurs mentionnent que les manuels ne sont pas bons et qu'il faut préparer du matériel supplémentaire pour enseigner certaines choses qui n'apparaissent pas dans les manuels utilisés. Plus récemment, nous avons fait des études pédagogiques, et les professeurs de langues (notamment à l'école primaire) ont dit que les manuels ne sont pas bons et qu'ils ne suivent pas le programme. Donc les professeurs doivent ajouter du matériel eux-mêmes. Nous avons pu noter le même problème en enseignant à l'école primaire, et c'est pourquoi, à notre avis, il est intéressant de voir s'il existe un problème similaire au lycée ou si les manuels de lycée sont mieux faits que ceux de l'école primaire (par exemple parce qu'au lycée, les élèves doivent payer pour le matériel eux-mêmes, et par conséquent, il est plus profitable pour l'éditeur de les développer).

Comme déjà mentionné, les programmes des différents fournisseurs de l'enseignement comportent probablement des différences, et c'est pourquoi il sera intéressant de comparer les contenus des différents programmes aux manuels, et d'observer comment les objectifs de ces programmes sont menés dans les manuels utilisés en cours.

L'objectif de cette étude est d'étudier le rapport entre les manuels et le programme. Pour cela, nous observerons quelques manuels utilisés au lycée en cours de français, et le rapport entre ces manuels et les programmes de quelques lycées. Nous observerons également le rapport entre ces programmes et le programme de base actuel (LOPS 2015). Notre objectif est également d'examiner les cours dans lesquels les manuels sont utilisés pour pouvoir les comparer avec les cours pour lesquels l'éditeur a fait les manuels.

Nous essaierons de répondre aux questions suivantes :

- Comment les objectifs des programmes de la langue écrite sont-ils présentés ou visibles dans les manuels ?
- Comment les manuels suivent-ils le programme ?

- Comment les manuels correspondent-ils aux cours dans lesquels ils sont utilisés ?
- Quelles différences existe-t-il entre les programmes des différents fournisseurs de l'enseignement concernant la langue écrite dans des cours de français ?

Il sera intéressant de voir si les manuels sont utilisés dans les mêmes contextes, si, par exemple, tous les lycées qui utilisent le manuel *Escalier 2*, l'utilisent dans les cours 3 et 4 de RAB3. Nous supposons qu'il n'y a pas une grande différence dans la distribution des manuels, parce que, sinon, le contenu du cours peut changer et, par conséquent, il ne correspondrait pas au LOPS 2015.

Nous avons choisi d'étudier deux séries de manuels, le programme de base et trois programmes différents. Quant aux manuels, nous avons choisi les séries *Escalier* et *J'aime*. Nous étudierons les manuels *Escalier* 1-3 et *J'aime* 1-3. Il existe quatre manuels pour la série *Escalier*, mais nous avons choisi de réduire un peu le corpus, pour éviter d'avoir trop de matière pour un mémoire de maîtrise. De plus, le manuel *J'aime* 4 n'était pas encore publié quand nous avons commencé notre étude, il a été publié depuis automne 2018.

Nous avons choisi ces manuels parce que nous pensons qu'ils présentent bien les manuels actuellement utilisés en cours de français : la première édition d'*Escalier* 1 (de l'éditeur Sanoma Pro) a été publiée en 2011 tandis que la série *J'aime* (de l'éditeur Otava) a été publiée en 2016. La série *Escalier* est sortie pendant l'utilisation du programme de base de l'année 2003 et la série *J'aime* a été conçue à partir du programme de base de l'année 2015 : c'est pourquoi ce choix de corpus permet également de comparer une nouvelle série de manuels avec une série plus ancienne. Il existe également d'autres séries que l'on utilise encore aujourd'hui, comme la série *Voilà*, mais nous n'avons pas voulu l'étudier car elle est également éditée par Otava. Cet éditeur est également l'éditeur de la nouvelle série *J'aime*, donc peut-être les lycées arrêteront de l'utiliser dans quelques années parce que la série n'est pas mise à jour. De plus, nous avons voulu choisir des manuels de différents éditeurs.

Pour les programmes de notre corpus, nous avons choisi d'étudier le programme de base préparé par Opetushallitus. Nous avons choisi de les inclure dans le corpus pour pouvoir mieux comparer les différences que les fournisseurs de l'enseignement ont

intégrées dans leurs programmes. Les critères employés pour choisir les lycées pour ce corpus sont les suivants : il faut que le français soit enseigné comme langue A dans le lycée en question ; que les manuels utilisés en cours du français fassent partie des séries *Escalier* ou *J'aime*. Les programmes que nous avons trouvés à partir de ces critères sont : le programme du lycée Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio² (désormais LTA), le programme du lycée Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu³ (désormais LH) et le programme du lycée Tikkurilan lukio⁴ (désormais LT). Nous n'étudierons pas tout ce qui existe dans les programmes, mais nous délimiterons le corpus aux cours de français : nous étudierons les cours de langue A, de langue B2 et également de langue B3. La langue A est une langue étrangère commencée au primaire, tandis que la langue B2 est commencée au collège et la langue B3 au lycée.

Nous délimiterons le corpus également à l'aide des manuels. Pour la langue A, nous étudierons les programmes concernant les cours RAA1-RAA4 (les quatre premiers cours), pour la langue B2 les programmes concernant les cours RAB21-RAB26 (les six premiers cours) et pour la langue B3 les programmes qui concernent les cours RAB31-RAB37 (les sept premiers cours). Nous étudierons plusieurs cours de langues B2 et B3 car nous avons noté que les lycées en question utilisent les manuels *Escalier* 1-3 ou *J'aime* 1-3 pendant les cinq ou six premiers cours, mais ils les utilisent seulement pour les quatre premiers cours de langue A.

Dans ce type de recherche, les méthodes utilisées sont souvent qualitatives. Parce que nous avons choisi seulement trois programmes et deux séries de manuels, nous ne pouvons pas donner de résultats définitifs concernant le rapport entre le manuel et le programme, mais nous pouvons noter les tendances qui se présentent à partir de notre étude. Comme méthode, les chercheurs ont utilisé, par exemple, la méthode de comparaison et l'analyse de contenu (Heinonen 2005 : 54). Heinonen (*ibid.*) indique que l'analyse de contenu est une méthode qui est souvent utilisée dans les différents types de recherche présentés par Viiri (2000) : l'étude de la fiabilité, l'étude de la pédagogie et

² Site http://www.uta.fi/normaalikoulu/lukio/opsu_lukio/LOPS%2024052016.pdf consulté le 5.11.2017.

³ Site http://www.vink.helsinki.fi/files/VNK_LOPS_2016_ver_260516.pdf consulté le 5.11.2017.

⁴ Site http://sivistysvantaa.fi/material/attachments/BQu6hb8F4/tikkurilan_lukion_opetussuunnitelma_lukuvuosi_2017-2018.pdf consulté le 5.11.2017.

l'étude du contenu. Il note quand même, que ceci ne concerne pas les recherches où l'on n'étudie pas la lisibilité, la structure, le contenu, le domaine scientifique, mais qui étudient, par exemple, l'effet du manuel sur le programme en général.

Pour notre méthode, nous avons choisi d'utiliser l'analyse de contenu et la méthode de comparaison. Nous comparerons les différents programmes et leurs objectifs pour les différents cours. Puis, nous comparerons ces objectifs aux manuels. Dans le chapitre deux nous expliquerons les termes liés à ce domaine ; dans le chapitre trois nous présenterons la méthodologie et notre corpus. Enfin, dans le chapitre 4 nous analyserons le corpus.

2. Enseignement des langues étrangères en Finlande

Dans ce chapitre nous présenterons les notions importantes liées à l'enseignement des langues étrangères en Finlande. Nous expliquerons le système de l'enseignement des langues étrangères et le système éducatif dans les lycées finlandais.

2.1. Cours de langues étrangères en Finlande

Il existe cinq cours différents pour les langues étrangères étudiées dans les écoles finlandaises. Les cours présentés ici sont étudiés à l'école primaire, au collège et au lycée et, par conséquent, cette liste n'indique pas de cours offert par les autres fournisseurs de l'enseignement, comme l'école professionnelle ou les instituts ouvriers. Les codes pour les cours étudiés en Finlande sont les suivants : A1, A2, B1, B2 et B3⁵ et ils ne sont pas à confondre avec les niveaux du Cadre européen commun de référence (cf. le chapitre 2.4.).

Code	Signification
A1	Première langue étrangère : obligatoire
A2	Deuxième langue étrangère : facultative
B1	Deuxième langue nationale : obligatoire
B2	Langue étrangère : facultative
B3	Langue étrangère : facultative

Tableau 1. Cours de langues étrangères.

La langue A1 est obligatoire pour tous les élèves en Finlande et, actuellement, ils commencent l'étude de cette langue généralement en troisième année d'école primaire (POPS 2016 : 219). À partir de 2020, selon Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) les élèves commenceront l'étude d'une langue étrangère pendant la première année d'école primaire. Les études de langue A1 continuent obligatoirement pendant l'école primaire et le collège, et si l'élève continue ses études au lycée, la langue A1 reste obligatoire. Au lycée l'élève est obligé de passer l'examen du baccalauréat dans trois matières parmi les

⁵ Site https://www.stat.fi/til/ava/2017/01/ava_2017_01_2017-12-14_tie_001_fi.html consulté le 11.3.2019.

quatre suivantes : une langue étrangère, les mathématiques, une deuxième langue nationale (finnois ou suédois) et les sciences naturelles et humaines⁶. Au contraire, la langue A2 est la deuxième langue étrangère facultative (*id.*, p. 96) que les élèves peuvent commencer à étudier au début de la quatrième ou de la cinquième année de l'école primaire. Si l'élève a choisi une autre langue que l'anglais pour la langue A1, la langue A2 est obligatoire pour lui et, dans ce cas, la langue A2 est obligatoirement l'anglais.

À l'instar de la langue A1, POPS (2016 : 125) indique que la langue B1 est obligatoire et c'est normalement soit le finnois, soit le suédois, parce que la langue B1 est la deuxième langue nationale : si la langue maternelle de l'élève est le finnois, la langue B1 est le suédois et vice versa. Si nécessaire, la langue B1 (ou la langue B2) peut également être l'anglais, dans le cas où l'élève n'étudie pas l'anglais comme langue A. La langue B2 est facultative et elle est souvent commencée pendant la huitième ou la neuvième classe du collège (*ibid.*). Le programme du lycée (LOPS 2015 : 93) explique que la langue B3 est commencée au lycée et qu'elle est facultative. Malgré cela, pour les élèves qui sont libérés de l'apprentissage de la langue B1, la deuxième langue nationale, le fournisseur de l'enseignement peut organiser l'enseignement de la deuxième langue nationale en tant que langue B3 (*ibid.*).

Par conséquent, l'apprentissage du français n'est pas obligatoire en Finlande. Le français peut être étudié comme langue A1, A2, B2 ou B3. Dans ce travail, nous utiliserons le code A pour parler des langues A1 et A2, parce qu'au niveau du lycée on ne fait plus de différence entre ces deux niveaux. Nous distinguerons les langues B2 et B3, mais dans quelques lycées l'enseignement de la langue B2 est combiné avec l'enseignement de la langue A ou de la langue B3, parce qu'il n'y a pas suffisamment d'élèves de français pour former un groupe de langue B2.

2.2. Fournisseur de l'enseignement

Selon Opetus- ja kulttuuriministeriö le *fournisseur de l'enseignement* est souvent la commune ou le syndicat intercommunal, mais il peut également être l'État, une communauté privée ou une fondation privée⁷. Par exemple, le fournisseur de

⁶ Site <https://opintopolku.fi/wp/lukio-2/ylloppilastutkinto/> consulté le 18.10.2018.

⁷ Site <http://minedu.fi/lukiokoulutus> consulté le 12.12.2017.

l'enseignement de lycée de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio est l'université de Tampere, mais le fournisseur de l'enseignement de lycée de Tikkurilan lukio est la commune de Vantaa. Chaque commune ou syndicat intercommunal doit donner un enseignement à l'école primaire et au collège, mais il n'est pas obligatoire de le faire pendant l'enseignement secondaire au lycée. Si le fournisseur de l'enseignement veut quand même dispenser ces cours, il doit obtenir un permis du Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Les fournisseurs de l'enseignement sont obligés de créer leurs propres programmes qui se basent sur Opetushallitus (LOPS 2015 : 9). Ils ont le droit de choisir la façon dont ils organisent leur propre programme d'après le programme de référence. Puis, chaque année, le fournisseur de l'enseignement compose un plan annuel qui précise comment l'enseignement est organisé en pratique. De plus, chaque élève fait son propre programme d'études qui se base sur le programme et le plan annuel du lycée. Le programme du fournisseur de l'enseignement au lycée est construit à l'aide du personnel, des élèves et des parents. Concernant quelques parties du programme, il est également nécessaire de consulter les personnes qui travaillent comme fonctionnaires dans le domaine de la santé. (*ibid.*).

2.3. Multi-littératie

Le concept de *multi-littératie* concerne les domaines de l'écriture et de la lecture. Il est possible d'améliorer ses compétences dans ce domaine en écrivant et en lisant différents types de textes. Bell (2013 : 29) indique que le mot *lecture* fait référence à plusieurs types de texte : des courriers électroniques, des journaux, des livres, des horaires de bus etc. Ces différents types de texte nécessitent des compétences de lecture différentes (*ibid.*).

En parlant de la multi-littératie, nous voulons faire la distinction entre *la multi-littératie* et *la littératie*. Gibson et Levin (1975, cité par Kupiainen, Kulju et Mäkinen 2015 : 13) définissent la littératie en tant que compétence consciente de détacher de l'information d'un texte et de l'utiliser pour plusieurs fonctions. Dans la vie quotidienne, la littératie est quand même considérée comme étant une capacité généralement à lire et à écrire : de pouvoir encoder des mots avec les alphabets et une bonne compréhension à l'écrit. (Kupiainen, Kulju et Mäkinen 2015 : 13). Dans l'enseignement et dans le programme de base, l'écriture est la combinaison de plusieurs faits : l'orthographe, la

créativité, le procès d'écriture, la connaissance de plusieurs genres textuels et l'action sociale ou même sociopolitique (*id.*, p.14).

Kupiainen, Kulju et Mäkinen (2015 : 14) expliquent que le terme *multi-littératie* est créé pour avoir un hyperonyme pour les nouveaux termes créés pendant le dernier siècle tels que *la littératie informationnelle* et *l'éducation aux médias*. En Finlande, Opetushallitus a choisi d'utiliser la notion de *monilukutaito*, la multi-littératie, en tant qu'hyperonyme pour tous les nouveaux termes du même domaine (*ibid.*).

La multi-littératie est décrite (POPS 2016 : 22 ; Luukka 2013) comme la capacité d'interpréter le monde et de pouvoir percevoir sa diversité culturelle. La multi-littératie consiste à pouvoir maîtriser l'information dans différents contextes : il faut être capable d'obtenir une information, de la combiner avec une autre information, puis de la modifier selon les besoins, de la produire, de la représenter dans différents contextes et de l'évaluer (*ibid.*). Selon Luukka (2013), le terme choisi pour décrire ce phénomène est problématique, parce qu'il inclut seulement la littératie et l'interprétation des textes. La production de l'information est également une partie importante de la multi-littératie. (*ibid.*).

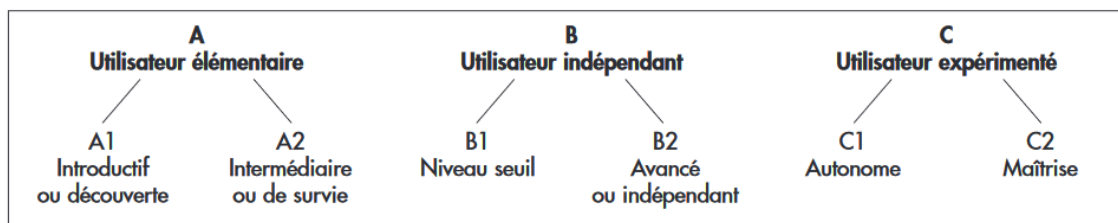
Au lycée, la multi-littératie est indiquée comme l'un des objectifs du lycéen. Le programme de base (LOPS 2015 : 38-39) indique, plus spécifiquement, que l'objectif est d'approfondir la multi-littératie du lycéen et, en particulier, l'interprétation, la production et l'appréciation des textes multiformes afin qu'il puisse utiliser la multi-littératie pour s'exprimer et pour produire, utiliser et distribuer des contenus d'une manière responsable. La multi-littératie fait partie des objectifs des programmes de plusieurs cours et elle peut être enseignée, entre autres, avec les exercices de langue écrite.

Pour conclure, la multi-littératie fait référence à l'interprétation, à la production et à l'évaluation de différents types de textes. Il s'agit, entre autre, de pouvoir contrôler l'information. Par exemple, il s'agit de la réviser, de construire sa propre identité et un raisonnement critique, et de pouvoir étudier le monde multiculturel d'une manière éthique. (Kupiainen, Kulju et Mäkinen 2015 : 16).

2.4. Cadre européen commun de référence

Le Conseil de l'Europe indique (2001 : 9) que le Cadre européen commun de référence est une base commune créée pour élaborer les programmes de langues en Europe. Il définit les compétences que les apprenants de la langue doivent assimiler avant de pouvoir communiquer d'une manière efficace. Il définit également les niveaux de compétence pour mesurer le niveau et le progrès des apprenants. Le Cadre européen commun de référence a été créé pour aider les professionnels de la langue quant aux difficultés qu'ils rencontrent et qui sont causées par les différents systèmes éducatifs. (*ibid.*).

Le Conseil de l'Europe (2001 : 25) a divisé le Cadre européen commun de référence en trois grands niveaux indiqués par A, B et C. Ces niveaux sont encore divisés en sous-catégories, A1, A2, B1, B2, C1 et C2, pour faire la distinction entre les niveaux de compétence langagière plus spécifiquement. Il est possible de diviser les niveaux encore davantage, en utilisant soit la marque + (A2, A2+) soit la division en sous-catégories (A1.1, A2.2) (*id.*, p. 31). Le graphique suivant présente la division générale des niveaux.



Graphique 1. Trois niveaux généraux du Cadre européen commun de référence. (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Le Conseil de l'Europe (2001 : 25) indique que le niveau A inclut les utilisateurs élémentaires, le niveau B les utilisateurs indépendants et le niveau C les utilisateurs expérimentés. Les niveaux inférieurs divisent les niveaux en deux catégories dont le premier, indiqué par le numéro 1, est moins avancé que le deuxième qui est indiqué par le numéro 2. Le niveau A est, en général, pour les utilisateurs élémentaires, mais le Cadre européen commun de référence (*ibid.*) le divise en catégories A1 et A2, et leur donne des descriptions dans lesquelles il est possible de mieux repérer les deux niveaux. Dans le niveau inférieur A1, *introductif ou découverte*, le Conseil de l'Europe (2001 : 25) indique que l'apprenant est, entre autres, capable de comprendre et d'employer quelques

expressions faciles qui sont liées aux besoins concrets, tandis qu'au niveau A2, *intermédiaire ou de survie*, l'apprenant comprend des phrases fréquemment utilisées concernant, par exemple, le travail, les achats et les situations personnelles. Au niveau A1, l'apprenant peut se présenter, poser des questions simples et y répondre, communiquer de façon simple, lorsque la conversation est lente, tandis qu'au niveau A2 l'apprenant peut parler des tâches simples et quotidiennes et échanger sur des sujets quotidiens, décrire simplement sa formation et son environnement ainsi qu'évoquer des sujets qui correspondent à ses besoins (*ibid.*).

Selon le Conseil de l'Europe (2001 : 25), le niveau B, dans lequel l'apprenant est considéré comme un utilisateur indépendant, est le niveau où l'apprenant peut déjà réussir plus facilement dans différentes situations. Le niveau B1, *niveau seuil*, est le niveau où l'apprenant se trouve quand il est capable de comprendre les points essentiels de la langue quand on parle clairement en utilisant la langue standard et en parlant de choses quotidiennes, tandis que le niveau B2, *avancé ou indépendant*, est le niveau dans lequel l'apprenant peut comprendre le contenu des sujets concrets ou abstraits plus complexes. L'apprenant du niveau B1 peut raconter une expérience et décrire un but et donner brièvement des explications sur une idée, tandis qu'au niveau B2, l'apprenant est capable de communiquer spontanément, de s'exprimer d'une façon claire et en détail, de parler d'un sujet d'actualité et d'exprimer les bons et les mauvais côtés d'une situation. (*ibid.*).

Finalement, le Conseil de l'Europe (2001 : 25) présente le niveau C, dont l'utilisateur est expérimenté, et qui est le niveau qui permet au locuteur de fonctionner d'une manière autonome. Le niveau C1, *autonome*, englobe les locuteurs qui peuvent où le locuteur peut comprendre beaucoup de textes complexes, s'exprimer couramment sans trop de problèmes pour trouver ses mots, utiliser la langue efficacement dans différentes situations sociales ou professionnelles, tandis que le locuteur du niveau C2, *maîtrise*, est capable de comprendre pratiquement tout, de s'exprimer spontanément et couramment et de rendre distinctes les petites nuances des sujets complexes. (*ibid.*).

Le Conseil de l'Europe (2001 : 26) divise la compétence langagière de l'apprenant en trois catégories qui sont *comprendre*, *parler* et *écrire*, et ces catégories sont encore divisée en cinq sous-catégories : *écouter*, *lire*, *prendre part à une conversation*, *s'exprimer oralement en continu* et *écrire*. Le Cadre européen commun de référence inclut différents objectifs pour les différents niveaux pour que l'apprenant puisse trouver

son niveau. Quand l'apprenant est au niveau A1 concernant l'écriture, il peut, par exemple, écrire une courte carte postale dans laquelle il parle, par exemple, de ses vacances. L'apprenant peut également indiquer quelques faits personnels dans un questionnaire, dans lequel il faut indiquer entre autres son nom et son adresse. Quand l'apprenant est au niveau A2, il sait déjà écrire des notes courtes et une lettre personnelle simple. (*ibid.*).

En Finlande, le Cadre européen commun de référence est utilisé dans les programmes de langues. Le programme de base inclut les niveaux du Cadre européen commun de référence avec les objectifs de l'enseignement des langues (Korhonen 2005 : 269). À l'aide du Cadre européen commun de référence, il est possible de lier la note donnée à l'apprenant aux niveaux du Cadre européen commun de référence. Par exemple, la note *magna cum laude approbatur* du baccalauréat de la langue A1 en Finlande peut être comparée au niveau B2 du Cadre européen commun de référence. Tous les pays européens n'utilisent pas le même système d'évaluation pour les baccalauréats, et c'est la raison pour laquelle la comparaison des notes avec le Cadre européen commun de référence rend la communication internationale plus facile. Il faut préciser quand même que la note donnée à l'apprenant à la fin des cours de langues contient également d'autres facteurs, comme le développement des stratégies d'apprentissage et des connaissances culturelles. (*id.*, p. 269-270).

2.5. Programme finlandais

Selon Vitikka (2009 : 49-50) la notion de programme est difficile à définir, parce qu'elle est étendue aux phénomènes sociaux et anthropologiques. Elle pense (*ibid.*) qu'il est possible de diviser le programme en deux parties pour l'étudier. Le programme peut être examiné en tant qu'instrument lié au temps et aux situations sociales et aux structures sociales qui dirigent le système scolaire. D'un autre côté, le programme peut être étudié en tant qu'outil de l'enseignant. Les chercheurs pensent en général que le programme est le document le plus important pour pouvoir déclarer ses souhaits et ses objectifs concernant l'enseignement. Vitikka (*id.*, p. 53) explique également que le programme est un instrument sociopolitique, mais aussi un instrument de l'éducation. Elle indique donc que le programme guide l'institution de l'éducation et, en même temps, constitue un outil pédagogique pour l'enseignant.

Vitikka (2009 : 50-51) indique que la notion de programme est diverse. Il existe le programme de niveau national, pour lequel nous employons la formule *le programme de base* dans cette étude, le programme de la municipalité, le programme de l'enseignant, le programme suivi par l'élève et le programme invisible, qui contient le programme réalisé en cours : l'action de l'école, les relations entre les élèves et les enseignants etc. (*ibid*). Dans cette étude, nous nous concentrerons sur le programme du niveau national, dirigé par Opetushallitus, et de la municipalité, qui dans le cas du lycée est plutôt le programme du fournisseur de l'enseignement, parce que la commune n'est pas obligée de donner cet enseignement au lycée⁸.

Le programme de base finlandais est préparé par Opetushallitus. Le programme actuel du lycée a été rédigé en 2015 et il est utilisé dans les lycées depuis le 1^{er} août 2016 (LOPS 2015 : 3). Par conséquent, les fournisseurs de l'enseignement et les éditeurs, et ainsi qu'Opetushallitus, parlent souvent de LOPS 2015, quand ils font référence au programme préparé en 2015. Nous avons choisi également d'utiliser la forme LOPS 2015 pour parler du programme de base actuel.

Chaque fournisseur de l'enseignement fait son propre programme à partir du programme de base (LOPS 2015 : 3). Le programme de base est une référence : les fournisseurs de l'enseignement doivent inclure les objectifs et les contenus du programme de base dans leurs programmes. Selon Opetushallitus⁹, cela sert à protéger le droit à l'éducation, à l'égalité, à l'intégrité de l'enseignement, à la qualité de l'enseignement et à la protection juridique de l'élève.

⁸Site <https://minedu.fi/lukiokoulutus> consulté le 10.10.2018.

⁹Site http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetusuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet consulté le 12.12.2017.

3. Méthodologie et corpus

Dans ce chapitre nous présenterons la notion de *manuel*, notre corpus et la méthodologie choisie pour cette étude. Nous avons décidé de travailler sur deux éditions pédagogiques, dont nous avons choisi six manuels, le programme de base et trois programmes régionaux des différents fournisseurs de l'enseignement.

3.1. Analyse de contenu

Selon Tuomi et Sarajärvi (2002 : 105), dans son analyse de contenu, le chercheur analyse des textes pour trouver des similitudes et des différences dans son corpus. L'analyse de contenu est de l'analyse de texte et, dans ce type de recherche, le chercheur analyse des données qui sont déjà sous forme de texte. Le chercheur utilise l'analyse de contenu en essayant de réaliser une représentation adéquate du sujet en question. Cette représentation a comme objectif de lier les résultats aux autres recherches du même domaine. (*ibid.*).

L'analyse de contenu est une méthode où il s'agit également de classer le contenu du matériel (Tuomi et Sarajärvi 2002 : 107-108). Cette classification peut être accomplie soit en utilisant des méthodes quantitatives, soit des méthodes qualitatives. *L'examen de contenu* (*sisällön erittely*, notre traduction) est de l'analyse quantitative des documents dans lesquels le contenu est présenté quantitativement tandis que *l'analyse de contenu* présente le contenu du texte verbalement, en utilisant des méthodes qualitatives (*ibid.*). Le terme *analyse de contenu* est, en général, utilisé pour les deux catégories en français, mais pour être clair, nous employons deux termes différents dans cette partie de l'étude pour faire la différence entre la méthode qualitative et la méthode quantitative de l'analyse de contenu. Le chercheur peut combiner les méthodes qualitatives et quantitatives dans l'analyse de contenu s'il le veut. Dans la partie qualitative de l'analyse de contenu, le matériel est en premier lieu divisé en plusieurs parties. Puis, le chercheur conceptualise, c'est-à-dire qu'il examine l'encodage, et, en dernier lieu, il le réorganise pour former une nouvelle ensemble. Le chercheur peut choisir de faire l'analyse de contenu soit à partir de textes, soit à partir de la théorie. (*id.*, p.109-116).

Selon Tuomi et Sarajärvi (2009 : 92), l'analyse de contenu est souvent réalisée comme suit : pour commencer, le chercheur décide de ce qui l'intéresse dans le matériel qu'il a choisi. Puis, il examine les textes et sépare et marque les faits qui font partie du

sujet. Après avoir marqué les textes, le chercheur collecte les matériaux et les classe. Le chercheur peut classer les textes, par exemple, selon les catégories ou les thèmes. Pour finir, le chercheur écrit le résumé de ce qu'il a trouvé. Le chercheur seul choisit la manière dont il va transcrire les textes, mais il y a des traits importants liés à la transcription : celle-ci fait fonction de notes pour le chercheur. La transcription fonctionne comme un outil pour décrire le texte et tester l'analyse. De plus, à l'aide de la transcription le chercheur peut chercher et vérifier différents faits dans le texte. (*ibid.*) Dans notre étude, nous employons cette méthode pour répertorier et analyser les exercices des manuels.

Selon Tuomi et Sarajärvi (2009 : 92) les chercheurs pensent souvent que la classification des textes est la partie la plus importante de l'analyse, mais il serait impossible de faire cette classification si les étapes précédentes étaient négligées. En outre, la recherche n'est pas valide si le chercheur ne fait pas de résumé. On pense souvent que la division en catégories est la manière la plus simple pour classer les textes, mais on la considère également comme partie de l'analyse quantitative. Pour simplifier, en divisant les matériaux en catégories, le chercheur définit les catégories à partir des textes et il mesure la fréquence de toutes les catégories qui y sont présentés. À la fin, il peut présenter l'analyse en utilisant des tableaux. (*ibid.*) Dans cette étude, nous utiliserons la division en catégories comme méthode de classification.

Tuomi (Tuomi et Sarajärvi 2009 : 105-106) explique, qu'à son avis, l'examen du contenu est une méthode plus efficace lorsque l'on étudie un matériel large, même si en utilisant une méthode quantitative on peut trouver seulement des résultats superficiels. Il explique qu'en utilisant l'analyse de contenu il faut analyser toutes les petites significations qui se trouvent dans les textes et cela prend parfois trop de temps. Dans cette étude, nous utilisons la méthode de l'examen de contenu, mais nous employons le terme *analyse de contenu* pour les raisons déjà mentionnées dans ce chapitre.

Selon Pietilä (1973 : 32-34), l'analyse de contenu peut se concentrer, par exemple, sur la recherche de documents dans lesquels l'objectif peut être d'étudier une certaine œuvre et ce qui change dans le contenu de l'œuvre dans une période temporelle préétablie. Dans ce cas, le corpus de la recherche est constitué de publications de l'œuvre pendant une période choisie. Il existe deux méthodes pour examiner les différences dans le contenu de l'œuvre : le chercheur décrit verbalement le contenu de l'œuvre, ou bien le contenu est décrit d'un point de vue statistique. (*ibid.*).

Pietilä (1973 : 32-34) explique que pour réaliser l'analyse de contenu en utilisant la méthode verbale il faut d'abord se familiariser avec le corpus. Après avoir étudié le corpus, le chercheur essaie de donner une idée générale du contenu et utilise cette dernière pour décrire en détail le contenu de l'œuvre et les changements qu'il a trouvés dans son rapport. En utilisant la méthode de la description statistique, le chercheur commence de la même manière pour que la méthode verbale de description, c'est-à-dire en se familiarisant avec le contenu du matériel. Après avoir lu le matériel, il crée des catégories. Le contenu est trié en catégories et sous-catégories. Les résultats trouvés peuvent être présentés numériquement et en utilisant différentes figures. (*ibid.*).

Pietilä (1973 : 32-34) explique également que pour pouvoir choisir une méthode, il est nécessaire d'examiner le contenu pour déterminer s'il est possible de le valider. Si le chercheur peut trouver des critères pour catégoriser le contenu du matériel, il peut décrire statistiquement le contenu. Si le chercheur pense que les différentes parties du matériel sont uniques, il n'est pas possible de catégoriser le contenu et, par conséquent, il n'est pas possible d'utiliser la méthode statistique, *l'examen de contenu*, pour décrire le contenu de matériel. (*ibid.*).

Pietilä (1973 : 32-34) affirme que pour choisir la meilleure méthode, il est important d'examiner le matériel. S'il est très étendu et qu'il existe beaucoup de contenu à décrire et que le but de la description est de comparer et de faire des généralisations, la méthode statistique est souvent meilleure que la méthode verbale. Si le matériel est étendu, il peut être difficile de maîtriser tous les contenus et de pouvoir se souvenir du matériel entier et de pouvoir le décrire dans le rapport sans utiliser une sorte de catégorisation. Si le chercheur peut former une catégorisation adéquate et qu'il peut répondre à sa question de recherche et au contenu en question, il garantit que l'information obtenue à l'aide de la catégorisation est systématique. (*ibid.*).

Si l'objectif de notre étude est de décrire le matériel d'une manière comparative, il est souvent nécessaire d'utiliser une méthode d'enregistrement (Pietilä 1973 : 32-34). Pietilä (*ibid.*) mentionne qu'en comparant deux journaux, il est obligatoire d'utiliser un système de classification cohérent. Dans cette étude, nous comparerons entre autres les mots croisés d'un manuel avec ceux d'un autre manuel. Selon Pietilä (*ibid.*) la comparaison est claire, si elle est faite statistiquement, car il est plus simple de comparer les informations numériques entre elles. Dans cette étude, nous avons choisi de comparer

les pourcentages des différents types d'exercice dans les différents manuels et nous examinerons ces résultats en comparaison avec les objectifs des programmes.

Selon Neuendorf (2017 : 166-167) il faut utiliser deux personnes pour encoder un matériel parce que le plan d'encodage doit être très clair. En effet, si deux ou plusieurs personnes encodent le matériel de la même manière, la méthode est considérée comme fiable car elle a été vérifiée par quelqu'un d'autre. Neuendorf (*ibid.*) note également que souvent les chercheurs n'ont pas inclus de mention de fiabilité dans leur travail et cela peut être parce qu'il n'existe pas de standard pour estimer la fiabilité. Neuendorf (*id.*, p. 167) indique que l'estimation devrait être faite séparément pour chaque variable. Il est parfois facile d'encoder le matériel quand les variables sont claires comme l'âge, la race et le sexe, mais si les variables sont complexes comme si la personne est empathique, il faut que plusieurs personnes encodent le matériel (*ibid.*) Par exemple, nous ne pouvons pas utiliser deux personnes pour encoder les textes. La distinction entre les variables de notre étude est quand même assez claire : les exercices sont faits en utilisant l'écriture, ou alors ils sont accomplis d'une autre manière.

3.2. Notion de *manuel*

Pour Ornstein (1994 : 70-71), un bon manuel est bien organisé, cohérent, moderne, mis à jour, exact et neutre. De plus, les éditeurs donnent des manuels spécifiques pour les professeurs et des tests qui sont prêts à l'emploi. Il ajoute que souvent il y a trop de sujets dans un manuel et que les manuels ne sont pas bien faits pour susciter l'intérêt de l'élève. Il note également que souvent les manuels présentent brièvement un fait sans l'expliquer en détail. (*ibid.*).

De son côté, Elomaa (2009 : 31) explique dans sa thèse que les élèves préfèrent l'utilisation des manuels pour leur apprentissage. Elle pense que la raison de la popularité des manuels est qu'il est facile à utiliser, par exemple en révisant ce qui a été vu en classe. Elle dit que les élèves pensent probablement que les manuels sont difficiles à perdre, contrairement au matériel supplémentaire donné par le professeur.

Viiri (2000 : 47-53) explique qu'en général, on a beaucoup étudié les manuels parce qu'ils ont un rôle important dans l'enseignement. Selon lui, il y a trois grands types de recherche dans l'étude des manuels : *l'étude de la fiabilité*, *l'étude de la pédagogie* et *l'étude du contenu* (*ibid.*). L'étude de la fiabilité concerne une recherche sur le nombre

des termes différents et, par exemple, Karvonen et Ojala ont fait ce type de recherche (Heinonen 2005 : 53). Ils ont étudié le texte dans les manuels en tant qu'acteur. Karvonen a remarqué que dans les textes il y a plus de référents que de phrases, donc souvent il y a seulement une phrase dans les manuels pour parler d'une chose (*ibid.*). L'étude de la pédagogie s'intéresse à l'ordre utilisé pour introduire les différents termes et comment ils sont reliés au contenu du manuel (Viiri 2000 : 51). Par exemple, Julkunen (Heinonen 2005 : 53-54) a étudié ce domaine, et elle a remarqué que les manuels utilisent rarement des hyponymes ou des hyperonymes pour enseigner de nouvelles notions. Dans les cas où les manuels ont utilisé des hyponymes ou des hyperonymes, ils sont souvent utilisés d'une manière incohérente. Par conséquent, la relation entre les différentes notions reste vague, et cela rend leur apprentissage plus difficile. L'étude du contenu essaie de déterminer si le texte du manuel est scientifiquement acceptable. Cette division n'est toutefois pas très précise, parce que les différents domaines ont une influence sur d'autres domaines. (*ibid.*).

Karvonen explique dans sa thèse (1995 : 12) que les manuels sont souvent préparés par un groupe de spécialistes et rarement par une seule personne. De plus, le personnel de la maison d'édition participe également à la production des manuels. Avant que le manuel soit mis en service, il est souvent testé par quelques écoles. Elle note que quelques chercheurs indiquent que les manuels ont commencé à diriger la leçon : l'enseignant commente et explique ce qui se trouve dans le manuel. Le manuel est essentiel et il peut devenir le programme du cours, si l'enseignant le décide. (*ibid.*).

Selon Karvonen (1995 : 24-25) le manuel est un genre de texte institutionnel qui est toutefois limité car il a un objectif. Le texte sert à accomplir une tâche : le manuel est fait dans le but de mêler les connaissances préalables de l'étudiant, les textes scientifiques du domaine et le programme (*ibid.*). Karvonen (*id.*, p. 26) explique que le texte du manuel est un monologue écrit avec quelques parties interactionnelles, comme les parties dans lesquelles le lecteur doit répondre aux questions.

3.3. Manuels *Escalier* et *J'aime*

Pour les manuels de notre corpus, nous avons choisi les séries *Escalier* et *J'aime*. Chacune de ces séries ont quatre manuels, et nous avons choisi d'étudier les manuels *Escalier* 1-3 et *J'aime* 1-3. Rappelons que le manuel *J'aime* 4 n'avait pas encore été publié quand nous

avons fait notre analyse, et par conséquent, nous n'avons pas pu l'étudier. De plus, nous avons voulu réduire le corpus pour étudier le même nombre de manuels d'éditeurs différents et huit manuels entiers auraient probablement produit un corpus trop vaste.

La première série date de 2011 ; l'autre a été publiée en 2016, ce qui nous permet de comparer une nouvelle série avec une série plus vieille. Ces séries sont utilisées dans plusieurs lycées en Finlande, et par conséquent, nous croyons que le corpus représente bien l'utilisation actuelle des manuels de français utilisés en Finlande.

Concernant la série *J'aime*, nous étudierons les premières éditions des manuels mais, concernant *Escalier*, c'est différent. L'édition étudiée pour *Escalier 1* est celle de l'année 2014 (l'édition 1-3). En ce qui concerne *Escalier 2*, nous étudierons la première édition de l'année 2012 et pour *Escalier 3*, nous étudierons l'édition la plus récente car le contenu du cours a beaucoup changé entre le programme de base de 2003 et celui de 2015. Nous avons choisi ces éditions parce que les programmes de lycées de notre corpus ne précisent pas qu'il faille une édition plus récente, ce qui n'est pas le cas avec *Escalier 3*. Pour ce manuel, les lycées demandent la nouvelle édition parce qu'elle est faite spécialement pour le programme de l'année 2015. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons choisi d'étudier les éditions anciennes d'*Escalier 1* et 2 : voir si les éditions encore utilisées par les lycées correspondent au programme.

Il aurait été utile d'observer également les manuels pour le professeur parce que souvent il est expliqué plus spécifiquement le contenu concernant le programme et pourquoi l'éditeur a choisi certains sujets pour le cours. Pour réduire notre corpus nous avons toutefois choisi de les omettre.

3.4. Programmes

En Finlande, la notion de *programme* inclut le programme de base et les programmes des fournisseurs de l'enseignement. Ainsi, chaque fournisseur de l'enseignement prépare son propre programme qui à partir du programme de base d'Opetushallitus.

Concernant les programmes, nous avons choisi d'étudier le programme de base préparé par Opetushallitus, le programme de LTA¹⁰, le programme de LH¹¹ et le programme de LT¹². Nous avons opté pour ces programmes parce que ces lycées enseignent le français comme langue A, et parce qu'ils utilisent soit le manuel *Escalier*, soit le manuel *J'aime* dans leurs cours de français.

Les cours que nous étudierons varient selon le niveau du cours : nous étudierons les cours RAA1-RAA4 de la langue A, les cours RAB21-RAB26 de la langue B2 et les cours RAB31-RAB37 de la langue B3. C'est parce que ce sont les cours dont les lycées de notre corpus utilisent les manuels *J'aime* et *Escalier*. Les codes du cours indiquent la matière (RA = le français), le cours (A = la langue A, B2 = la langue B2 et B3 = la langue B3) et le numéro du cours : par exemple le code RAB25 indique qu'il s'agit du cinquième cours de la langue B2.

Parmi les lycées cités dans notre étude, l'utilisation des manuels est divisée comme suit : LH utilise seulement le manuel *Escalier*, tandis que les autres lycées (LT et LTA) utilisent les deux séries. LT commence à utiliser *Escalier* à partir du manuel *Escalier* 4, et c'est la raison pour laquelle on ne le voit pas dans notre analyse. Nous avons étudié l'utilisation des manuels pendant l'année scolaire 2017-2018, mais les manuels utilisés pendant l'année scolaire 2018-2019 peuvent être différents.

¹⁰ Site http://www.uta.fi/normaalikoulu/lukio/opsu_lukio/LOPS%2024052016.pdf consulté le 5.11.2017.

¹¹ Site http://www.vink.helsinki.fi/files/VNK_LOPS_2016_ver_260516.pdf consulté le 5.11.2017.

¹² Site http://sivistysvantaa.fi/material/attachments/BQu6hb8F4/tikkurilan_lukion_opetussuunnitelma_lukuvuosi_2017-2018.pdf consulté le 5.11.2017.

4. Analyse du corpus

Dans ce chapitre nous présenterons une analyse des programmes et des manuels de notre corpus. Nous illustrerons l'analyse des exercices de langue écrite de ces manuels et nous la comparerons avec les objectifs qui se trouvent dans les programmes de notre corpus. Le tableau suivant montre les cours pour lesquels les manuels ont été conçus par les éditeurs.

Manuel	Cours pour lesquels le manuel est conçu par l'éditeur
<i>Escalier 1</i>	RAB3 : cours 1 et 2, le collège : années 8 et 9, les adultes ¹³ .
<i>Escalier 2</i>	RAB3 : cours 3 et 4, les adultes ¹⁴ .
<i>Escalier 3</i>	RAB3 : cours 5 et 6 ¹⁵ .
<i>J'aime 1</i>	RAB3 : cours 1 et 2, le collège : années 8 et 9 ¹⁶ .
<i>J'aime 2</i>	RAB3 : cours 3 et 4.
<i>J'aime 3</i>	RAB3 : cours 5 et 6.

Tableau 2. Les manuels programmés pour correspondre aux cours.

Comme présenté dans le tableau, les premiers manuels des séries *J'aime* et *Escalier* sont faits pour les cours 1 et 2 de RAB3 (le cours qui débute au lycée) et pour les années 8 et 9 du collège. Les deuxièmes manuels sont préparés pour les cours 3 et 4 de RAB3 et les troisièmes manuels sont faits pour les cours 5 et 6 de RAB3. De plus, *Escalier 1* et 2 sont également destinés à l'enseignement des adultes. Les manuels sont rédigés pour les mêmes cours et, par conséquent, on peut considérer qu'ils sont interchangeables : le fournisseur de l'enseignement peut choisir n'importe quelle série pour enseigner les cours de RAB3.

¹³Site <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu525181-escalier-1.html> consulté le 11.12.2017.

¹⁴Site <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu542210-escalier-2.html> consulté le 11.12.2017.

¹⁵Site <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu570046-escalier-3-lops-2016.html> consulté le 11.12.2017.

¹⁶Site <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/jaime-lops-2016/> consulté le 11.12.2017.

Cependant, ces manuels ne sont pas conçus pour les cours RAB2 et RAA (ce qui est le cas de plusieurs séries de manuels), et c'est pourquoi il est intéressant de vérifier si les manuels peuvent toutefois accomplir les objectifs des programmes et observer comment les lycées utilisent ces manuels pour enseigner les cours RAB2 et RAA.

4.1. Utilisation des manuels dans des cours différents

Dans ce chapitre, nous comparerons les cours dans lesquels les manuels sont utilisés dans les lycées de notre corpus avec les cours pour lesquels les manuels ont été préparés par les éditeurs. Le lycée de Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu ne présente pas les manuels employés pour les cours de RAA sur leur site internet. Nous avons donc essayé de contacter les professeurs de français, mais ils nous ont seulement répondu qu'ils utilisaient la série *Escalier* sans préciser quels manuels, et par conséquent, nous n'avons pas pu inclure leurs statistiques dans les tableaux des cours de RAA.

Le tableau suivant présente les cours dans lesquels les lycées de notre corpus font l'usage des manuels *Escalier* et *J'aime* et leur rapport avec les cours dont l'éditeur a conçu ces manuels.

Le code du cours	LT	LTA	LH	L'éditeur
RAA1	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 3</i>	-	-
RAA2	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 3</i>	-	-
RAA3	<i>J'aime 3</i>	-	-	-
RAA4	<i>J'aime 3</i>	-	-	-
RAB21	<i>J'aime 1</i>	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 1-2</i>	-
RAB22	<i>J'aime 2</i>	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 1-2</i>	-
RAB23	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 1-2</i>	-
RAB24	<i>J'aime 3</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 1-2</i>	-
RAB25	<i>J'aime 3</i>	-	<i>Escalier 3</i>	-
RAB26	-	-	<i>Escalier 3</i>	-
RAB31	<i>J'aime 1</i>	<i>J'aime 1</i>	<i>Escalier 1-2</i>	<i>J'aime 1 et Escalier 1</i>
RAB32	<i>J'aime 1</i>	<i>J'aime 1</i>	<i>Escalier 1-2</i>	<i>J'aime 1 et Escalier 1</i>
RAB33	<i>J'aime 1</i>	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 1-2</i>	<i>J'aime 2 et Escalier 2</i>
RAB34	<i>J'aime 2</i>	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 1-2</i>	<i>J'aime 2 et Escalier 2</i>
RAB35	<i>J'aime 2</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>J'aime 3 et Escalier 3</i>
RAB36	<i>J'aime 3</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>Escalier 3</i>	<i>J'aime 3 et Escalier 3</i>
RAB37	<i>J'aime 3</i>	-	-	-

Tableau 3. Les cours dans lesquels les manuels *Escalier* et *J'aime* sont utilisés.

À partir du tableau, il est clair que l'utilisation des manuels varie selon les différents lycées. Les éditeurs ont préparé les manuels *Escalier 1* et *J'aime 1* pour les cours RAB31 et RAB32, c'est-à-dire pour les cours de langue B3 qui commence au lycée. Tout de même, les fournisseurs de l'enseignement les utilisent également pour les cours de langue

A et B2. Le lycée de Tikkurilan lukio (LT) et le lycée de Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu (LH) les emploient également pour le cours RAB21 (et LH également pour RAB22), et LT continue à se servir de ces manuels dans le cours RAB33. Seul le lycée de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio (LTA) emploie les manuels comme proposé par les éditeurs.

Les manuels *Escalier 2* et *J'aime 2* ont été conçus pour les cours RAB33 et RAB34. LH et LTA les utilisent pour ces cours, mais LT fait l'usage de ces manuels dans les cours RAB34 et RAB35 au lieu des RAB33 et RAB34. De plus, les manuels sont utilisés également dans l'enseignement des cours de RAB2 et de RAA. LT les emploie dans les cours RAA1, RAA2, RAB22 et RAB23, LTA pour les cours RAB21 et RAB22, et LH pour RAB23 et RAB24. On constate déjà plusieurs différences dans l'usage des manuels. LH n'a pas spécifié l'utilisation des manuels *Escalier 1* et *Escalier 2* : il les regroupe ensemble dans les cours. Nous supposons que, dans le cas de LH, *Escalier 1* est employé dans les cours RAB21, RAB22, RAB31 et RAB32, et qu'*Escalier 2* est utilisé dans le cours RAB23, RAB24, RAB33 et RAB34. Nous faisons cette supposition parce que chaque manuel de la série *Escalier* est divisé en deux cours : le premier inclut les cours 1 et 2, le deuxième les cours 3 et 4 et le troisième les cours 5 et 6. Il apparaît que LH avance chronologiquement dans son programme de cours.

L'utilisation des manuels *Escalier 3* et *J'aime 3* est la plus aléatoire : les manuels sont employés dans les cours de RAA, de RAB2 et de RAB3. LT est encore le seul lycée qui n'utilise pas ces manuels dans les cours pour lesquels ils ont été préparés : *Escalier 3* et *J'aime 3* ont été préparés pour les cours RAB35 et RAB36, mais LT les utilise pour RAB36 et RAB37. Les manuels sont prévus pour être appliqués dans deux cours, de manière que LT commence le premier cours quand il faudrait déjà commencer le deuxième cours. Il existe également une variation importante liée à l'utilisation des manuels dans les cours de la langue A : LT emploie les manuels dans les cours RAA3 et RAA4, mais LTA les utilise dans les cours RAA1 et RAA2. Il y a également des différences concernant l'utilisation des manuels dans le niveau B2 : LT emploie les manuels pendant les cours RAB24 et RAB25, LTA dans les cours RAB23 et RAB24, et LH dans les cours RAB25 et RAB26.

Il existe pourtant des similitudes dans l'emploi des manuels. Les lycées se servent des manuels *Escalier 1* et *J'aime 1* pour les cours RAB31 et RAB32. De plus, ils font

l'usage des manuels *Escalier 2* et *J'aime 2* pour le cours RAB34 et les manuels *Escalier 3* et *J'aime 3* dans le cours RAB36. Cependant, parce que les lycées adoptent ces manuels dans des cours différents, il est probable qu'ils utilisent différentes parties des manuels. LH et LTA commencent à employer le manuel *Escalier 3* simultanément, donc il est probable qu'ils poursuivent l'utilisation du manuel de la même manière.

Ces différences peuvent avoir plusieurs causes. Chaque professeur peut prendre le manuel de son choix dans ses cours, et il est probable que les professeurs veuillent choisir les manuels qu'ils considèrent comme utiles. De plus, les éditeurs ne donnent pas de proposition pour l'usage des manuels dans les langues RAA et RAB2 et par conséquent, il faut que le professeur choisisse comment adapter ces manuels pour le cours de langues RAA et RAB2, et entraîne des différences entre les lycées. La variété qui existe entre les différents lycées pose une question : comment le manuel peut-il correspondre au programme du cours s'il est utilisé différemment de ce que l'éditeur conseille ?

4.2. Comparaison des objectifs de l'enseignement de la langue écrite dans les programmes

Il n'existe aucun programme dédié spécifiquement à l'enseignement du français parmi le programme de base finlandais. Les contenus et les objectifs de l'enseignement du français sont combinés avec ceux des autres langues étrangères (sauf l'anglais, le latin, le suédois et les langues asiatiques et africaines). Dans ce sous-chapitre, nous analyserons les contenus des cours RAA1-RAA4, RAB21-RAB26 et RAB31-RAB37 en ce qui concerne les objectifs de l'enseignement de la langue écrite. Il s'agit de cours dans lesquels les lycées de notre corpus utilisent les manuels *Escalier 1-3* et *J'aime 1-3*.

4.2.1. Les objectifs de la langue A

Opetushallitus (LOPS 2015 : 109-113) a choisi de diviser les contenus de l'enseignement des langues A en deux parties : la première partie inclut les contenus composés pour l'anglais et la deuxième partie pour toutes les autres langues étrangères. Il n'existe pas de programme spécifique à l'enseignement du français. Cela signifie que le programme présente les objectifs d'une manière plus ou moins vague, et que souvent les fournisseurs

de l'enseignement ajoutent des objectifs plus spécifiques pour les cours dans ses propres programmes.

Les objectifs de l'enseignement pour la langue A dirigés par Opetushallitus (LOPS 2015 : 111) sont les suivants : le lycéen enseigne la langue cible dans différents contextes nationaux et globaux, et il peut comparer ses connaissances avec les indications du Cadre européen commun de référence (le niveau B1.2) et il peut continuer à développer ses connaissances langagières. Opetushallitus (*id.*, p. 112) montre qu'au début des cours de lycée, l'élève développe ses connaissances dans différentes situations de communication et ces exercices sont faits seul et en groupe. Les deux premiers cours servent à renforcer les techniques d'apprentissage de la langue et l'accent est mis sur les genres textuels depuis le troisième cours, et dans le cours 4-6 le lycéen apprend à utiliser la langue comme un outil afin de rechercher de l'information et de la partager, et de la résumer. Chaque cours a aussi des thèmes liés au municipalité du lycéen et ces thèmes changent selon le lycée et la localité. De plus, dans chaque cours l'élève pratique l'interaction orale mais aussi écrite (*ibid.*).

Le tableau suivant présente les objectifs de la langue écrite des cours RAA1-RAA4. Il ne présente pas d'autres objectifs pour ces cours, même s'il y en a plusieurs. Les objectifs ne sont pas toujours exacts, mais souvent les textes des programmes emploient des expressions vagues comme « les différentes méthodes de communication » ou « les situations authentiques », et dans ces cas, nous les avons inclus dans les objectifs de langue écrite. Nous avons exclu le programme du lycée de Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun lukio (LH), parce que dans son programme, il y a seulement le texte du programme de base, les détails n'y sont pas précisés. Il faut également noter que le programme de base est un programme pour toutes les langues étrangères (sauf l'anglais et les autres langues mentionnées auparavant) et que les programmes de LT et de LTA sont seulement désignés pour les cours de français langue A.

Objectifs : la langue écrite	Programme de base	LT	LTA
RAA1	Situations authentiques d'usage de la langue étrangère	-	Exprimer ses points de vue en utilisant la langue cible Établir un lien entre l'information et ses propres observations Entraînement à la langue écrite
RAA2	Utilisation de différents moyens de communication dans des contextes internationaux Entraînement aux compétences concernant la formation des opinions et de négociation Entraînement des stratégies nécessaires dans des situations de communication différentes	Communication authentique Différents registres de langue dans la communication	Multi-littératie ¹⁷ Tous les secteurs de la compétence langagière
RAA3	Approfondissement de la multi-littératie Différents exercices dans plusieurs genres textuels Accent mis sur la langue utilisée dans le genre du texte	S'exprimer d'une manière créative dans la langue cible	Communication culturelle adéquate ¹⁸ Communication écrite
RAA4	Utilisation de la langue cible pour s'entraîner à interagir activement dans la société.	Multi-littératie	Textes actuels Rédaction des descriptions et des rapports à l'écrit

Tableau 4. Objectifs de la langue écrite dans les programmes des cours de RAA1-RAA4.

¹⁷ Le terme est expliqué dans le chapitre 2.3.

¹⁸ La communication qui est appropriée à la situation actuelle : les différentes façons de communiquer dans des différentes cultures.

Il est notable que pendant chaque cours de RAA, il y a des objectifs pour la langue écrite dans le programme de base. Même s'il est expliqué dans le programme de base (LOPS 2015 : 112) que chaque cours de la langue A a des objectifs dans l'enseignement de la langue écrite, le programme de base spécifie ces objectifs cours par cours. De plus, les lycées en question (sauf le lycée LH), spécifient fixent davantage les objectifs de l'enseignement de la langue écrite.

Selon les programmes traités ici, l'utilisation de la langue dans des situations authentiques a la plus grande importance pendant le premier cours. L'objectif de LTA est que le lycéen apprenne à exprimer ses points de vue dans la langue cible. Lors du deuxième cours, l'objectif du programme de base est de faire en sorte que le lycéen commence à utiliser la langue dans différentes chaînes de communication et dans des situations de communication. De plus, LT souligne l'importance des différents registres de langue, alors que LTA met l'accent sur la multi-littératie. Il existe déjà des différences dans les lycées de notre corpus qui produisent alors des disparités données.

Le programme de base commence à prendre en compte la multi-littératie avec le cours RAA3. Dans ce cours, le lycéen utilise plusieurs genres textuels. LT inclut également l'objectif de l'expression de soi créative et LTA met en avant la communication culturelle adéquate. Pendant ce cours, l'accent est mis sur la langue écrite en général. Le programme de base du cours RAA4 inclut le point de vue du fonctionnement actif dans la société et cela peut être accompli, par exemple, en utilisant la langue écrite. LTA et LT intègrent la langue écrite dans leurs objectifs : plus spécifiquement, LTA accorde plus d'importance à la composition des rapports à l'écrit et LT à la multi-littératie.

4.2.2. Les objectifs de la langue B2

Opetushallitus (LOPS 2015 : 115) a mis toutes les langues étrangères du niveau B2 dans le même programme, et c'est pourquoi les objectifs sont parfois assez vagues ce qui fait que les fournisseurs de l'enseignement doivent préciser leurs objectifs. Ceux de l'enseignement de la langue B2 sont similaires aux objectifs de la langue A (*ibid.*) Pour la langue A, le lycéen compare ses compétences avec les demandes du niveau B1.2 du Cadre européen commun de référence (*id.*, p. 111), mais pour la langue B2, le lycéen

compare ses compétences à un niveau A2.2. De plus, l'objectif de la langue B2 est que le lycéen pense que l'apprentissage des langues est motivant (*id.*, p. 115).

Opetushallitus souligne (LOPS 2015 : 115) que pendant les premiers cours, l'accent est mis sur les exercices oraux, mais le lycéen fait également des exercices écrits qui sont y sont reliés. Le pourcentage des exercices liés à la langue écrite augmente peu à peu à mesure que les cours avancent, mais la langue parlée est mise à profit de chaque cours. L'objectif le plus important des cours de la langue B2 est de développer les compétences de la communication quotidienne. Pendant chaque cours, il est possible d'améliorer la multi-littératie en utilisant la littérature et les films. Pendant les cours, le lycéen se familiarise également avec les différents genres textuels. (*ibid.*).

Le tableau suivant présente le contenu des cours de B21-B26 du programme de base et des cours de RAB21-RAB26 des lycées LT et LTA. Le lycée de LH est exclu de cette comparaison parce qu'il utilise seulement le texte d'Opetushallitus dans son programme, et ainsi il n'a pas de points à ajouter. Le tableau présente seulement les objectifs liés à l'enseignement de la langue écrite.

Objectifs : la langue écrite	Programme de base	LT	LTA
RAB21	Diversification des compétences interactionnelles par différentes méthodes de communication	Application du vocabulaire pendant le temps libre	Différents outils de communication
RAB22	Petits exercices d'écriture	Multi-littératie Responsabilité dans l'usage de la communication écrite ¹⁹	Expression dans la langue cible
RAB23	-	-	Utilisation des sources pour former une opinion Écriture
RAB24	Renforcement de la multi-littératie	-	Tous les secteurs de la compétence langagière Interprétation de différents types de textes
RAB25	Communication culturelle adéquate	Curriculum vitae en langue cible Situations d'entretien d'embauche	Communication écrite : la description de ses souhaits et objectifs personnels
RAB26	-	Préparation aux examens du baccalauréat.	Descriptions écrites Commentaires simples

Tableau 5. Les objectifs de la langue écrite dans les programmes du cours de RAB21-RAB26.

Dans ce tableau, il est notable que le programme de base n'inclut pas d'objectifs spécifiques de la langue écrite pour tous les cours. Pourtant, selon Opetushallitus (LOPS 2015 : 115), il faut pratiquer la langue écrite dans chaque cours.

¹⁹ Le lycéen comprend qu'il faut être responsable en utilisant la communication écrite (par exemple dans les réseaux sociaux) et en partageant les productions de la langue écrite.

Pendant le cours RAB21, l'accent est mis sur l'utilisation de différentes façons de communiquer. Il est important que le lycéen diversifie ses compétences interactionnelles. LT comprend également la technologie comme objectif : le lycéen utilise des applications de vocabulaire pendant son temps libre pour s'entraîner. Ces applications peuvent être téléchargées sur son téléphone, comme *Duolingo* ou *WordDive*. LTA ajoute également « les différents outils de communication » mais il ne précise pas si ces outils sont utilisés en classe ou pendant le temps libre.

Le programme de base ajoute l'objectif de préparer des « petits exercices d'écriture » pour le cours RAB22. Cela nous semble vague et les fournisseurs de l'enseignement ont dû détailler leurs objectifs : LT indique que les objectifs sont « la multi-littératie » et « la responsabilité dans l'usage de la langue écrite » et LTA souligne l'importance de « l'expression dans la langue cible ». L'objectif de LTA n'explique pas exactement s'il s'agit de la langue écrite ou orale, donc il s'agit probablement des deux. En général, on note quand même que chaque programme inclut des exercices de la langue écrite, mais il est difficile de dire quel est le niveau de ces exercices et s'il s'agit, par exemple, de phrases ou de petits essais que le lycéen essaie ou si ce sont seulement des mots spécifiques dans le domaine. De plus, il serait intéressant de savoir si les lycées incluent les différences culturelles de l'apprenant entre la Finlande et la France concernant la responsabilité dans l'usage de la langue écrite et des expressions dans la langue cible, et de savoir s'ils le font avec ou sans le manuel.

Quant au cours RAB23, le programme de base ne donne pas d'objectifs précis concernant l'enseignement de la langue écrite. LT n'a pas ajouté de points à son programme, et ainsi, pendant ce cours, la langue orale est probablement plus importante que la langue écrite. LTA indique, cependant, que son objectif est d'utiliser des sources pour apprendre à exprimer une opinion, mais il n'explique pas si cela touche à la langue écrite ou à la langue orale. De plus, l'objectif de LTA est « l'écriture », mais son programme n'indique pas quels types d'exercices sont effectués dans le cours, tout en notant qu'il y en a.

L'objectif du programme de base pour le cours RAB24 est la multi-littératie. Ce concept ne contient pas seulement la langue que le lycéen écrit, mais également, par exemple, la compréhension d'un texte. LTA souligne les différentes parties de la compétence langagière, ce qui inclut également la langue écrite. De plus, LTA ajoute

l'objectif de l'interprétation du texte. Cela indique probablement que le lycéen utilise la langue cible pour faire le résumé d'un texte ou qu'il répond aux questions en français.

Le programme de base se concentre sur la communication culturelle adéquate pendant le cours RAB25. Cela n'indique pas si l'accent est mis sur la langue écrite ou bien orale. LT compte également des exercices concernant la vie professionnelle : il ajoute « le curriculum vitae en langue cible » et « les situations de l'entretien d'embauche » parmi les objectifs. Notamment la rédaction d'un curriculum vitae est un exercice de langue écrite, et le lycéen peut également écrire sa candidature avant de passer un entretien d'embauche. LTA inclut également des objectifs dans son programme : la communication écrite quant aux souhaits et des plans et aux choix de chaque lycéen. Les plans peuvent comporter des plans d'avenir comme les entretiens d'embauche, mais le programme ne le spécifie pas.

Opetushallitus ne donne pas d'objectifs supplémentaires concernant la langue écrite pour le cours RAB26, mais les lycées ont ajouté certains points liés à la langue écrite. LT inclut « la préparation aux examens du baccalauréat » comme objectif, et cela concerne évidemment la langue écrite. LTA indique « les descriptions écrites » et « les commentaires simples » comme objectif, et ce sont des connaissances importantes pour réussir à l'examen du baccalauréat.

En général, le contenu des cours nous montre qu'il y a moins d'objectifs pour la langue écrite dans la langue B2 que de niveau A. Même si le programme de base de présente pas d'objectifs de langue écrite pour chaque cours, LTA et LT ajoutent leurs propres objectifs.

4.2.3. Les objectifs de la langue B3

Comme pour les cours du niveau A et B2, le programme des langues du niveau B3 est également fait pour presque toutes les langues étrangères (sauf l'anglais et les langues africaines et asiatiques). Les objectifs de l'enseignement de la langue B3 selon Opetushallitus (LOPS 2015 : 117) sont les mêmes que pour les cours de langue B2. La différence est que, pour la langue B2, le lycéen compare ses connaissances au niveau A2.2 du Cadre européen commun de référence, et pour la langue B3, le niveau est A2.1.

Pendant les premiers cours, l'accent est mis sur les exercices oraux. De plus, les lycéens font des exercices écrits liés aux situations d'interaction orale. Le nombre des exercices écrits augmente à chaque nouveau cours, mais la compétence orale est présente également lors de chaque cours. Comme pour les cours de la langue B2, l'objectif le plus important pour la langue B3 est également de développer les compétences de communication quotidienne. Il est possible d'améliorer la multi-littératie pendant les cours en traitant, par exemple, la littérature et la musique (*ibid.*).

Le tableau suivant présente les objectifs de la langue B3 pour les cours de RAB31 à RAB37 en ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite. Le tableau inclut le programme de base et les programmes de LT et LTA. Le programme de LH est exclu, parce qu'il n'ajoute pas de points au programme de base.

Objectifs : la langue écrite	Programme de base	LT	LTA
RAB31	Entraînement aux expressions les plus importantes liées à la politesse	Applications du vocabulaire	Interaction de base
RAB32	-	-	-
RAB33	Faire les exercices sur les compétences interactionnelles en utilisant différentes méthodes de communication	-	Outils de la communication
RAB34	Petits exercices d'écriture	Multi-littératie Responsabilité dans l'usage de la communication écrite	-
RAB35	-	-	Ecriture : les exercices de communication
RAB36	Multi-littératie	-	Tous les secteurs de la compétence langagière Interprétation de différents types de texte
RAB37	-	-	Communication écrite : la description de ses souhaits et objectifs personnels

Tableau 6. Les objectifs de la langue écrite dans les programmes des cours de RAB31 à RAB37.

En observant ce tableau, il est clair que la langue écrite n'est pas l'objectif le plus important dans les cours de RAB3, car le programme de base ne donne pas d'objectifs spécifiques concernant la langue écrite pour chaque cours de RAB3. On peut également noter, qu'il y a moins d'objectifs écrits que parmi les objectifs des langues RAA et RAB2, ce qui n'est pas surprenant : la langue A a commencé déjà au primaire, donc il est clair qu'il y a plusieurs objectifs de langue écrite. La langue B2 est également commencée

avant la langue B3, et par conséquent, il est justifiable qu'il y ait plus d'objectifs écrits que dans la langue B3.

Pendant le cours RAB31, l'objectif du programme de base est que le lycéen doit s'entraîner sur les expressions les plus importantes de la politesse. Ceci est également lié à la langue écrite, mais il ne s'agit probablement pas encore d'écrire des phrases, mais plutôt des expressions simples par lesquelles on peut se présenter. LT inclut ici le même objectif que pour le cours RAB21 : l'utilisation des applications pour apprendre la langue pendant le temps libre du lycéen. LTA ajoute l'objectif de « l'interaction de base » qui ne précise pas vraiment s'il s'agit de la langue parlée ou écrite, mais l'accent est probablement mis sur la langue orale parce qu'il s'agit du premier cours de la langue B3.

Le cours RAB32 n'inclut aucun objectif supplémentaire en ce qui concerne la langue écrite. Pendant le cours RAB33 on commence à avoir quelques objectifs de la langue écrite. Le programme de base indique que le lycéen utilise différentes méthodes de communication en faisant des exercices d'interaction, qui peuvent inclure ceux de la langue écrite. LTA se sert de différents outils de communication pour améliorer les compétences interactionnelles.

L'objectif du programme de base pour le cours RAB34 est de faire réaliser au lycéen de faire petits exercices d'écriture. C'est le même objectif que pour le cours RAB22, donc la langue B3 commence à avoir les mêmes objectifs que la langue B2. LT inclut l'objectif de « la multi-littératie » et de la communication écrite pour ce cours. On voit que l'intérêt est en train de passer de la langue orale à la langue écrite.

Le cours B5 du programme de base n'a pas d'objectifs de la langue écrite, mais LTA indique que celle-ci est pratiquée grâce aux « les exercices de communication ». L'objectif du programme de base pour le cours RAB36 est « la multi-littératie ». Ceci correspond au cours RAB24. LTA ajoute le même objectif que pour le cours RAB24 : les différentes parties de la compétence langagière et l'interprétation du texte. Le programme de base pour le cours RAB37 n'a pas d'objectifs spécifiques pour la langue écrite, mais LTA a ajouté le même objectif que pour le cours RAB25 : « la communication écrite : la description de ses souhaits et objectifs personnels ». Par conséquent, il est clair que même si le programme de base ne donne pas d'objectifs pour la langue écrite, LTA ajoute

souvent quelques objectifs dans son programme. LT étend également ses objectifs dans son programme, mais LTA le fait plusieurs fois.

4.3. Comparaison des exercices de langue écrite dans *Escalier* et *J'aime*

Nous avons commencé notre étude des manuels en partant des analyses de Tuomi et Sarajärvi (2009 : 92) et Pietilä (1973 : 32-34). Ceux-ci démontrent que dans l'analyse de contenu, il faut d'abord se familiariser avec le matériel et choisir ce qu'il a de plus intéressant, et nous avons choisi d'étudier les exercices de langue écrite. Nous avons inclus dans l'analyse des manuels d'exercices où il faut écrire essentiellement. Nous avons également pris en compte les exercices qui peuvent être complétés soit à l'oral, soit à l'écrit et les exercices dans lesquels on ne dit pas comment l'exercice devrait être fait. Nous utiliserons l'expression d'*exercice écrit* pour parler des exercices dans lesquels le lycéen écrit en français. Cela peut être des mots, des phrases ou des textes complets.

Nous avons exclu les exercices dans lesquels il faut former une règle de grammaire, les exercices de *tests de connaissances*, et les exercices où il faut répondre en finnois. Nous avons également exclu les exercices dans lesquels il faut utiliser seulement les mots *oui* ou *non*, et les exercices où le lycéen doit utiliser seulement une lettre. La série *J'aime* contient une section à part pour la révision qui se trouve à la fin de chaque chapitre. Nous avons inclus les exercices de révisions (il y en a un ou deux dans chaque chapitre) mais nous avons décidé d'omettre les exercices de *test de connaissances* qui sont également à la fin des chapitres, parce que ce sont des exercices supplémentaires que le lycéen ne doit pas faire pour obtenir les connaissances du cours (parce que les sujets présents dans ces exercices sont déjà enseignés dans le chapitre qui les précède). Nous avons inclus les exercices de révisions, car il y a souvent un essai plus long dans lequel le lycéen doit appliquer ce qu'il a appris, mais dans les *tests de connaissances*, le lycéen révise plutôt un examen.

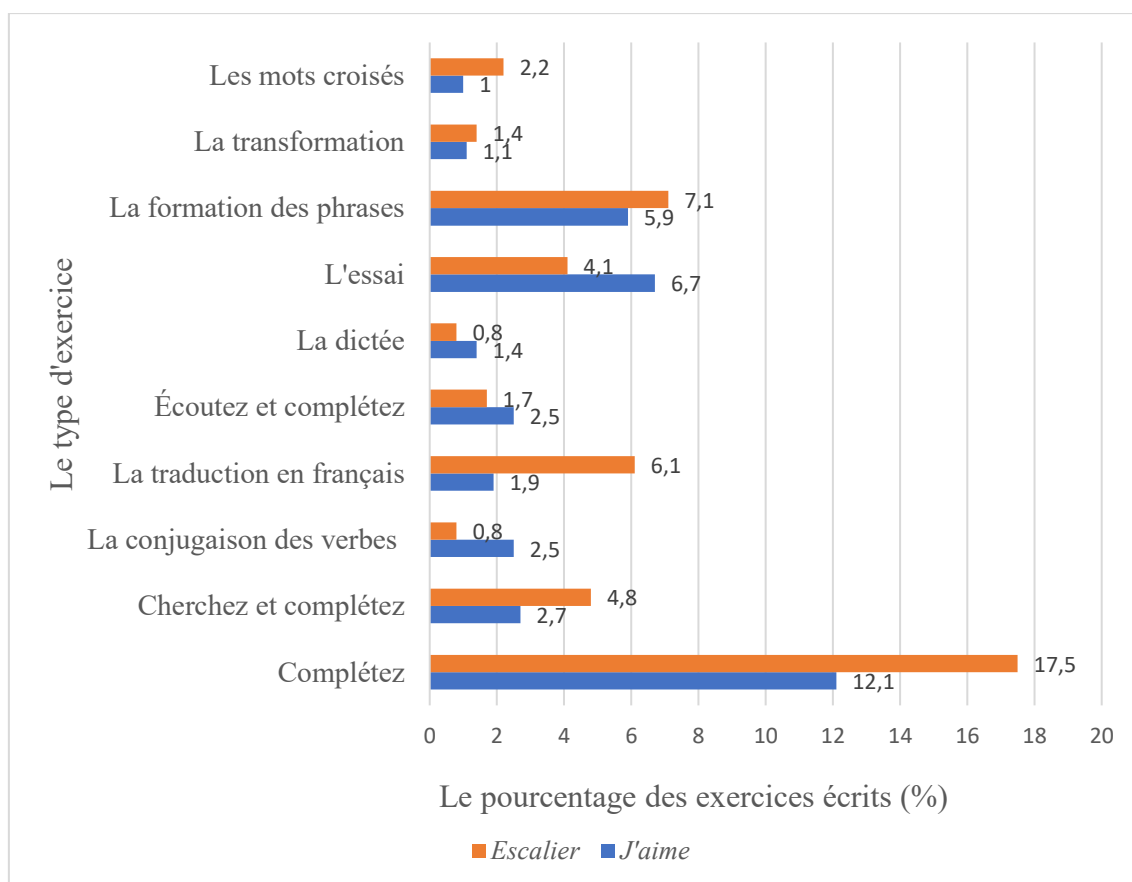
Selon Tuomi et Sarajärvi (2009 : 92) et Pietilä (1973 : 32-34) la deuxième étape dans l'analyse de contenu est de classer le matériel. Nous avons classé notre matériel en dix parties intitulées *les mots croisés*, *la transformation*, *la formation des phrases*, *l'essai*, *la dictée*, *écoutez et complétez*, *la traduction en français*, *la conjugaison des verbes*, *cherchez et complétez* et *complétez*. Dans notre cas, parce qu'il s'agit des textes utilisés pour apprendre la langue B3, nous avons choisi d'introduire tous les exercices dans

lesquels le lycéen doit écrire quelque chose en français. Les apprenants de la langue B2 et notamment de la langue B3 ne sont pas encore capables d'écrire des textes complets dans les premiers cours de lycée. L'objectif pour ces cours est plutôt d'apprendre à écrire des phrases et des expressions courtes. Nous avons choisi par conséquent d'insérer également les exercices dans lesquels le lycéen n'utilise pas son imagination pour former des phrases, mais plutôt des instructions données par le manuel (les exercices où il faut *compléter* ou *écouter et compléter*, *les dictées*, *les traductions en français*.) Si nous avions choisi seulement les exercices dans lesquels le lycéen pratique la rédaction, nous aurions pu seulement inclure les exercices de *l'essai* et de *la formation des phrases*. À notre avis, cela ne donne pas de résultats suffisants à l'étude des exercices de langue écrite dans les manuels qui sont conçus pour les premiers cours de langue B3, c'est-à-dire pour les débutants. Dans les premiers cours de langue B3, le lycéen apprend des expressions utiles et importantes, et les exercices de *complétez*, de *la traduction en français* et traitent souvent de ce thème.

La dernière étape de l'analyse de contenu selon Tuomi et Sarajärvi (2009 : 92) et Pietilä (1973 : 32-34) est la présentation de l'analyse numérique en utilisant des tableaux et des figures. Les sous-chapitres suivants présentent notre analyse des séries *Escalier* et *J'aime*. Quelques exemples d'instructions des exercices de *J'aime* et d'*Escalier* que nous donnerons sont originalement en finnois, mais nous avons choisi de les traduire en français.

4.3.1. Comparaison générale entre *Escalier* et *J'aime*

Dans le total, nous analyserons les pourcentages d'exercices écrits des manuels pour voir les tendances générales des types d'exercices écrits dans les séries. Nous avons choisi la méthode statistique, car selon Pietilä (1973 : 32-34) la comparaison du matériel, dans notre cas de la série *Escalier* et la série *J'aime*, est claire quand elle est faite statistiquement (parce que la comparaison de l'information numérique est plus aisée que la comparaison de l'information verbale). Les sous-chapitres concernant les types d'exercices écrits traitent des manuels individuellement. La figure suivante présente le pourcentage des différents exercices écrits dans les séries *Escalier* et *J'aime*. Dans ce tableau, nous avons inclus tous les exercices écrits trouvés dans les manuels 1-3, et nous avons calculé leur pourcentage par rapport au nombre total de tous les exercices.



Graphique 2. Les types d'exercice dans les manuels *Escalier* 1-3 (n = 835) et *J'aime* 1-3 (n = 962) (%).

Nous avons regroupé les exercices écrits des manuels dans dix catégories. Nous avons classé chaque exercice seulement une fois, même s'il y aurait été une combinaison de plusieurs types d'exercice. Nous avons répertorié les exercices en fonction de la partie dans lequel le lycéen doit utiliser surtout le français écrit.

Notre classification inclut les exercices de la manière suivante : les *mots croisés* incluent seulement les exercices dans lesquels le lycéen complète les mots croisés. Les exercices de *transformation* sont des exercices dans lesquels le lycéen doit changer, par exemple, les temps verbaux, les personnes et cetera. *Les essais* sont des textes plus longs, dans lesquels le lycéen doit écrire plusieurs phrases pour faire un texte complet. Les *dictées* sont soit des exercices dans lequel le lycéen écoute un texte et complète son texte selon ce qu'il entend, soit des exercices dans lequel un le lycéen lit le texte et une autre élève complète le sien. Les *écoutez et complétez* sont des exercices dans lesquels le lycéen complète les expressions qui manquent à partir de ce qu'il entend. La différence entre les *écoutez et complétez* et *la dictée* est que dans les exercices de *la dictée*, le lycéen écrit des

phrases complètes, mais dans les exercices d'*écoutez et complétez*, le lycéen écrit seulement quelques mots. Dans les exercices de *traduction en français*, le lycéen traduit les phrases données du finnois en français. Dans les exercices de *la conjugaison des verbes*, le lycéen peut compléter les conjugaisons qui manquent, ou bien, il peut conjuguer toutes les formes, par exemple, dans son cahier. Les exercices de *cherchez et complétez* et de *complétez* sont presque similaires, mais ce qui les sépare est que dans *complétez*, il faut seulement compléter le mot ou l'expression qui manque et dans *cherchez et complétez* il faut chercher la réponse, par exemple, dans le texte du chapitre (ce sont souvent des exercices du vocabulaire). Dans le cas des exercices de *complétez*, les expressions peuvent être en finnois ou en français et le lycéen doit les mettre à la bonne place, ou parfois il n'y a pas d'aide et le lycéen doit connaître lui-même la réponse.

La série des manuels *Escalier* n'utilise pas l'ordre alphabétique pour diviser ses exercices en plusieurs parties, mais la série *J'aime* le fait. Nous avons choisi de traiter chaque exercice séparément, parce que les différents exercices qui ont le même numéro se concentrent souvent sur les différents domaines de la compétence langagière, donc il aurait été difficile de catégoriser exercices sans les séparer en plusieurs parties.

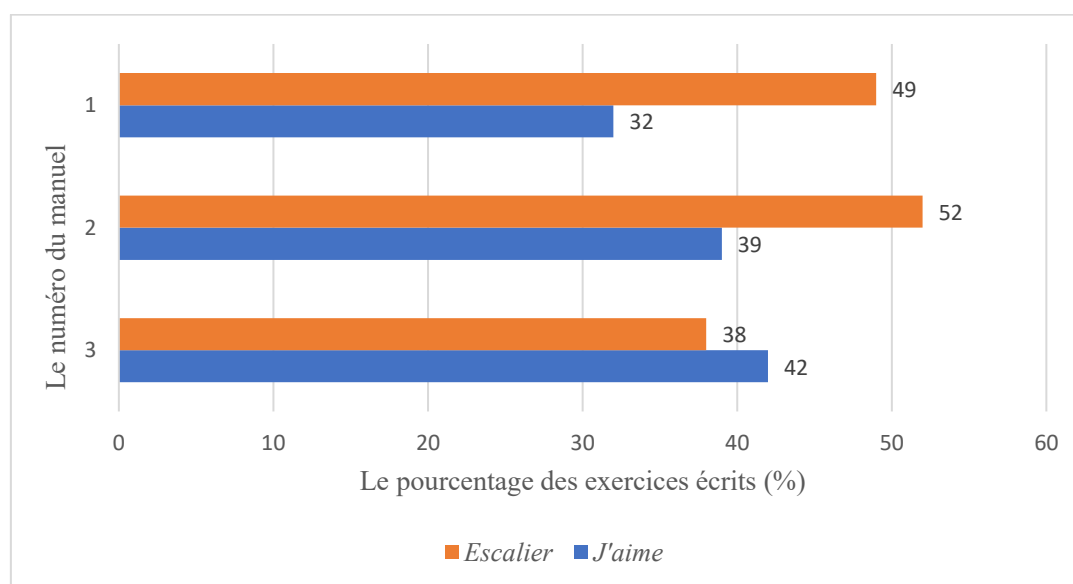
Dans les manuels 1-3 de la série *Escalier*, il y a 835 exercices au total, dont 378 sont des exercices dans lesquels le lycéen doit écrire quelque chose en français. Nous avons catégorisé ces 378 exercices sous des expressions différentes. Au total, le pourcentage des exercices écrits dans ces trois manuels est de 45%. Au contraire, la série *J'aime* comprend 962 exercices en tout, dont 363 sont des exercices écrits que nous avons catégorisés sous des expressions différentes. Le pourcentage des exercices écrits dans *J'aime* est de 38%. Par conséquent, la série *Escalier* utilise plus d'exercices de langue écrite que *J'aime* parmi ces trois manuels.

En observant tous les manuels en général, il est clair que le type d'exercice le plus populaire est les exercices à trous. Cela donne 17,5% de tous les exercices dans *Escalier* et 12,1% des exercices dans *J'aime*. Dans la série *Escalier*, les exercices de *la formation des phrases* occupent la deuxième place avec 7,1% de tous les exercices (dans la série *J'aime* cela donne 5,9%). Dans *J'aime* la deuxième place accordée à *l'essai* avec 6,7%. Ce type d'exercice représente seulement 4,1% de la série *Escalier*. À la troisième place dans la série *Escalier*, *la traduction en français* (6,1%). La différence entre *Escalier* et *J'aime* est la plus grande ici : *J'aime* a seulement 1,9% d'exercices où il faut traduire en

français. La formation des phrases (5,9%) s'élève dans *J'aime*, c'est-à-dire à la troisième place quand Escalier la place en deuxième position.

Dans la série *Escalier* les types d'exercices écrits les moins utilisés sont *la dictée* (0,8%), *la conjugaison des verbes* (0,8%) et *la transformation* des phrases (1,4%). Dans la série *J'aime*, les types d'exercices écrits les moins utilisés sont *les mots croisés* (1%), *la transformation* (1,1%) et *la dictée* (1,4%). *La transformation* et *la dictée* représentent donc les exercices les moins prises, mais il y a quelques différences en ce qui concerne *la conjugaison des verbes* et *les mots croisés*. Dans *J'aime*, *la conjugaison des verbes* occupe la cinquième place avec les exercices de *cherchez et complétez*, et *les mots croisés* dans la série *Escalier* sont à la sixième place.

La figure suivante présente le pourcentage des exercices écrits de chaque manuel de notre corpus.



Graphique 3. Le pourcentage des exercices écrits dans les manuels (%).

Ce graphique démontre qu'il y a quelques différences dans le pourcentage des exercices écrits. D'une part, il est visible que les deux premiers manuels d'*Escalier* ont un pourcentage beaucoup plus grand d'exercices écrits que les deux premiers manuels de la série *J'aime*. D'autre part, on voit également que le pourcentage des exercices écrits dans la série *J'aime* augmente peu à peu, et dépasse même le pourcentage des exercices écrits d'*Escalier* 3.

Ce changement peut être expliqué par plusieurs éléments. Le manuel *Escalier 3* a été refait complètement dû au changement du programme de français de LOPS 2015, et cela peut expliquer que le pourcentage des exercices écrits de la série *Escalier* a diminué de plus de 10%. L'autre explication peut être que les manuels d'*Escalier 1* et *2* que nous avons étudiés sont des éditions assez vieilles. Comme mentionné dans le chapitre 3, nous avons choisi ces éditions parce que les lycées n'ont pas précisé qu'il faudrait utiliser une édition plus récente des manuels *Escalier 1* et *Escalier 2*. De plus, les manuels *Escalier 1* et *Escalier 2* ont probablement un pourcentage aussi élevé parce que la plupart des exercices dans ces manuels sont des exercices dans lesquels le lycéen doit compléter la phrase. Quant au premier manuel, ce type d'exercices est important car les lycéens ne savent pas encore former des phrases complètes en français.

Les auteurs de la série *J'aime* ont probablement choisi un point de vue différent. Dans ces manuels, il y a plusieurs exercices oraux, dans lesquels le lycéen apprend à former des phrases et à donner son opinion. Le premier manuel a seulement 32% d'exercices écrits, et en comparaison avec *Escalier 1* (49%), la différence est énorme. La différence entre les deux séries de manuel est encore grande lorsque l'on observe, les deuxièmes manuels des séries : dans *Escalier 2*, 52% des exercices concernent la langue écrite, et dans *J'aime 2*, 39% des exercices sont sur la langue écrite. Comme mentionné, la différence entre les séries disparaît dans les manuels 3 : le pourcentage des exercices écrits d'*Escalier 3* est de 38% et le pourcentage de *J'aime 3* est de 42%.

Le fait que les manuels incluent les objectifs des programmes est sous-entendu. Dans *J'aime* les sujets sont présentés dans la table des matières. Celle-ci contient les noms des chapitres, les genres textuels employés, la culture, la prononciation et la grammaire traité dans le cours. Le contenu du manuel est également divisé en deux cours. De plus, au début de chaque chapitre, il y a une partie dans laquelle le contenu du chapitre est expliqué.

1. Dans cette unité vous apprenez...

- à commander de la nourriture et une boisson dans un restaurant
- à demander et à payer l'addition
- à demander le prix
- à présenter votre famille
- plus de salutations et de souhaits
- à connaître la cuisine française et bretonne.

(*J'aime 1*, 2015 : 34, notre traduction).

Comme dans l'exemple 1, ces parties indiquent ce que le lycéen apprendra pendant cette unité, et dans ce cas, il apprend, entre autres, à demander l'addition dans un restaurant et à la payer, à demander le prix d'un produit et à présenter sa famille. Tous les objectifs présentés dans le manuel ne sont pas ceux du programme. Par exemple, le fait de demander l'addition n'est pas précisé dans le programme.

La table des matières de la série *Escalier* utilise des couleurs différentes pour diviser le contenu de la manière suivante :

2. 6. Faut-il croire à l'horoscope ?

La vie quotidienne

- Le complément d'objet direct
- Les pronoms indéfinis
- La voyelle nasale [ã]
- La production automobile française

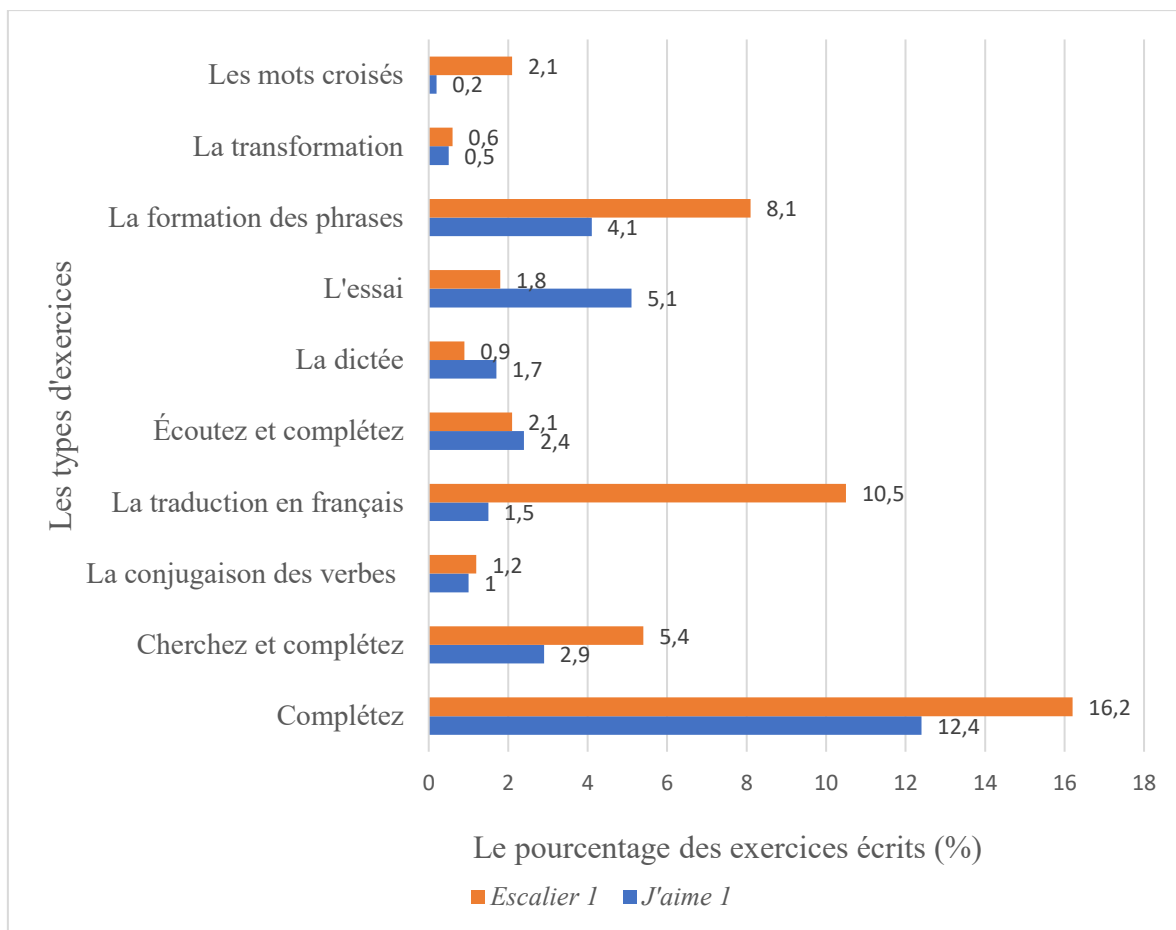
(*Escalier 2*, 2012 : 4, notre traduction des passages en finnois).

Dans *Escalier 2* (2012 : 4-5) la couleur bleue indique les exercices de prononciation, la couleur orange indique la grammaire, les couleurs rose et verte sont pour le vocabulaire thématique (cela dépend du cours ; le rose est pour le cours 3 d'*Escalier 2* et le vert pour le cours 4 d'*Escalier 2*) et le violet est pour la culture. À l'aide des couleurs, l'élève visualise vite le contenu du cours. De plus, le manuel explique le contenu en finnois en utilisant des termes courts, comme « les voyages, la Finlande » (*ibid.*, notre traduction). Les objectifs des programmes ne sont pas indiqués dans les manuels, mais à partir des tableaux des matières, il est clair qu'ils sont inclus dans le contenu des cours.

Dans les sous-chapitres qui suivent, nous analyserons séparément les types d'exercices écrits qui se trouvent dans les manuels pour pouvoir mieux analyser le rapport entre les manuels et le programme dans le chapitre 4.4.

4.3.2. Comparaison des exercices écrits *Escalier 1* et *J'aime 1*

Le graphique suivant présente les pourcentages des différents exercices écrits dans les manuels *Escalier 1* et *J'aime 1*.



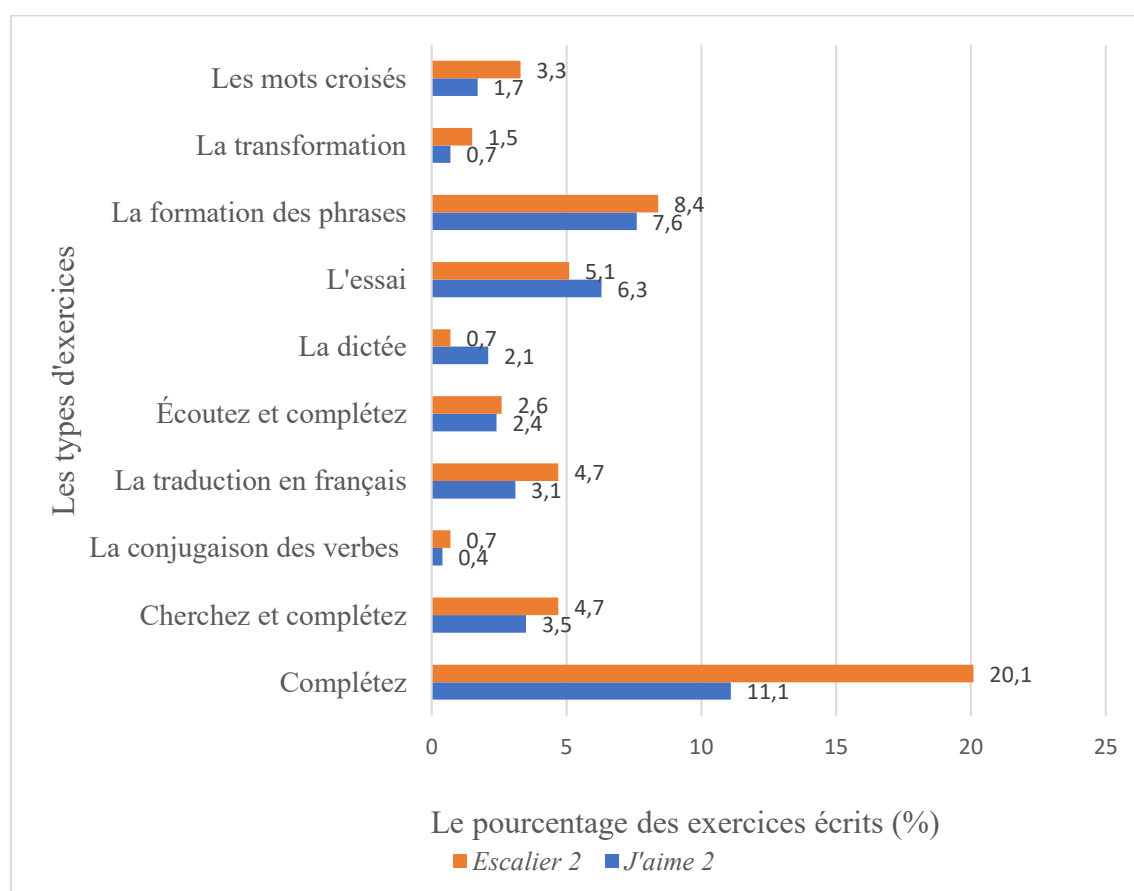
Graphique 4. Les types d'exercices dans les manuels *Escalier 1* (n = 334) et *J'aime 1* (n = 413) (%).

Le pourcentage des exercices écrits dans *Escalier* est de 49% et dans *J'aime* de 32%. Dans ces deux manuels, les différences sont assez claires. *Escalier 1* a beaucoup d'exercices écrits, et les types d'exercices les plus utilisés sont *complétez* (16,2%), *la traduction en français* (10,5%) et *la formation des phrases* (8,1%). La différence avec les chiffres de *J'aime 1* sont grands, spécialement pour les exercices de *traduction*. Dans *J'aime 1*, 12,4% des exercices sont des exercices dans lesquels le lycéen doit compléter quelque chose, ce qui est 3,8% moins que dans *Escalier 1*. Le pourcentage des exercices de traduction dans *J'aime 1* est seulement de 1,5%, donc la différence entre *Escalier 1* et *J'aime 1* est de 9%. Le pourcentage de l'exercice de *formation des phases* dans *J'aime 1* est de 4,1%, ce qui est en fait le troisième type d'exercice le plus populaire, mais la différence avec *Escalier 1* est quand même de 4%. Les exercices les plus utilisés dans *J'aime 1* sont *complétez* (12,4%), *l'essai* (5,1%) et *la formation des phrases* (4,1%). Dans *Escalier 1*, *l'essai* est l'un des exercices les moins utilisés (1,8%).

Les types d'exercice les moins pratiqués dans *Escalier 1* sont *la transformation* (0,6%), *la dictée* (0,9%) et *la conjugaison des verbes* (1,2%). Les résultats sont similaires dans *J'aime 1* : les exercices les moins utilisés sont *les mots croisés* (0,2%), *la transformation* (0,5%) et *la conjugaison des verbes* (1%). *La transformation* et *la conjugaison des verbes* ne sont pas des exercices populaires, probablement parce qu'il s'agit du premier manuel de langue B3. Pendant les premiers cours, le lycéen ne sait pas encore utiliser plusieurs temps verbaux, et cela explique probablement pourquoi il y a seulement moins d'un pourcent de ce type d'exercices. Pareil, *la conjugaison des verbes* n'est pas populaire, probablement parce que le lycéen apprend seulement les verbes les plus importants pendant les premiers cours.

4.3.3. Comparaison des exercices écrits *Escalier 2* et *J'aime 2*

Le graphique suivant présente les pourcentages de différents exercices écrits dans les manuels *Escalier 2* et *J'aime 2*.



Graphique 5. Les types d'exercices dans les manuels *Escalier 2* (n = 274) et *J'aime 2* (n = 288) (%).

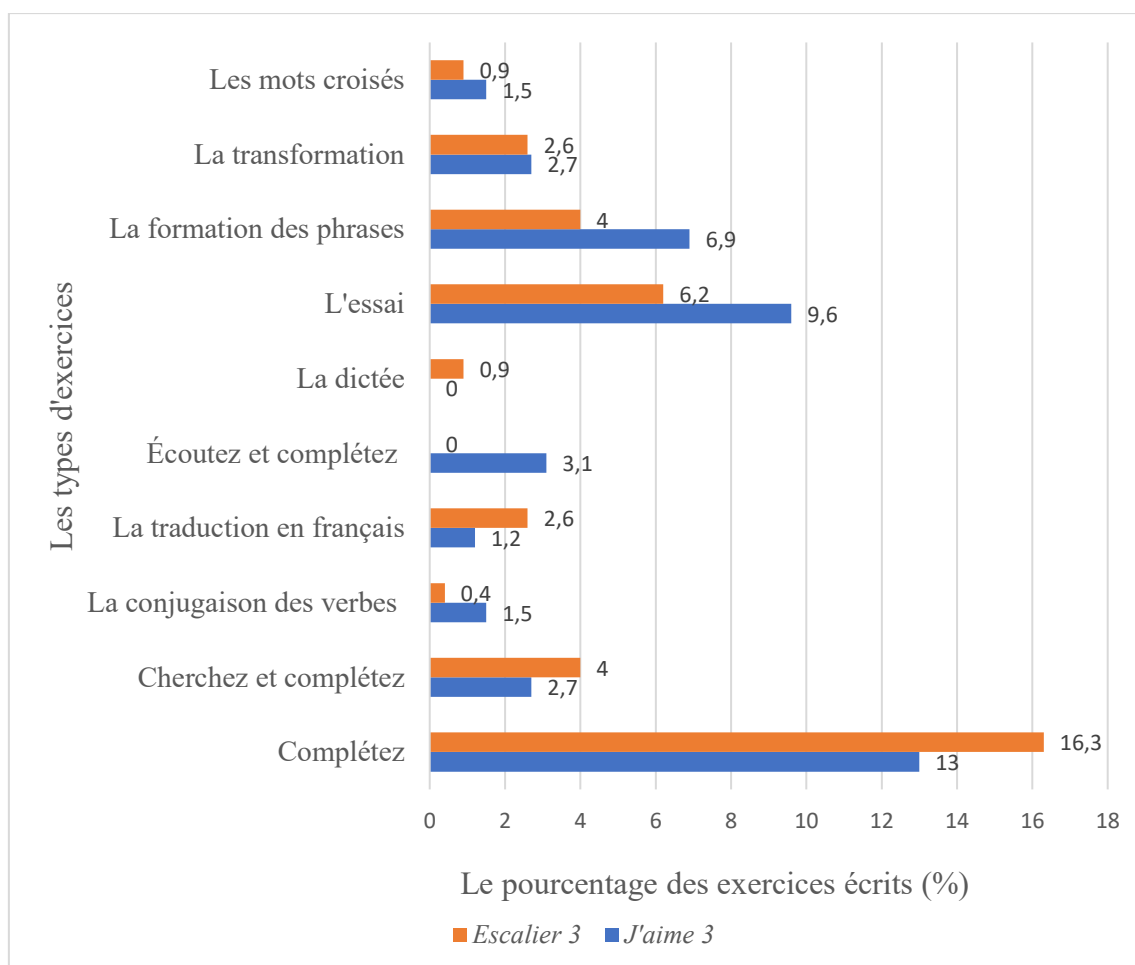
Dans ce graphique, on peut noter que les exercices écrits les plus utilisés ne sont pas exactement les mêmes que dans les premiers manuels. En général, le pourcentage des exercices écrits dans *Escalier* est de 52% et dans *J'aime* de 39%. Le pourcentage des exercices écrits augmente de 3% dans *Escalier 2* et de 7% dans *J'aime 2*. Cela est probablement dû au fait que les cours pour lesquels les manuels ont été conçus (RAB33 et RAB34) commencent à mettre en place peu à peu l'importance de la langue écrite.

Dans le cas d'*Escalier 2*, le pourcentage des exercices de traduction a diminué de 10,5% à 4,7% dans le deuxième manuel. Les types d'exercices les plus utilisés dans *Escalier 2* sont les exercices *complétez* (20,1%), *la formation des phrases* (8,4%) et *l'essai* (5,1%). Les exercices les plus populaires dans *J'aime 2* sont également *complétez* (11,1%), *la formation des phrases* (7,6%) et *l'essai* (6,3%). Le fait que *l'essai* est déjà l'un des exercices les plus utilisés est intéressant. Cela est probablement dû à l'examen du baccalauréat, dans lequel le lycéen doit écrire un essai.

Les exercices les moins utilisés dans *Escalier 2* sont encore *la conjugaison des verbes* (0,7%), *la dictée* (0,7%) et *la transformation* (1,5%). Dans *J'aime 2* *la conjugaison des verbes* (0,4%), *la transformation* (0,7%) et *les mots croisés* (1,7%) sont en minorité. Ces types d'exercices ne sont pas nécessairement les mieux appropriés pour s'entraîner à l'usage de la langue écrite, ce qui peut être une des raisons pour lesquelles ils ne sont pas beaucoup utilisés. L'autre raison est probablement que les programmes ne précisent pas qu'il faudrait faire des exercices de ce type, donc les éditeurs ont probablement voulu inclure plusieurs exercices qui correspondent mieux aux objectifs du programme, comme *l'essai* et *la formation des phrases*.

4.3.4. Comparaison des exercices écrits *Escalier 3* et *J'aime 3*

Le graphique suivant présente les pourcentages de différents exercices écrits dans les manuels *Escalier 3* et *J'aime 3*.



Graphique 6. Les types d'exercices dans les manuels *Escalier 3* (n = 227) et *J'aime 3* (n = 261) (%).

Concernant le manuel *Escalier 3*, le pourcentage des exercices écrits a diminué : dans *Escalier 2*, le pourcentage était de 52%, mais dans *Escalier 3*, il est seulement de 38%. Au contraire, le pourcentage des exercices écrits augmente dans *J'aime 3*. Il était de 39% dans *J'aime 2*, et dans *J'aime 3*, le pourcentage est de 42%. Cette différence est intéressante parce qu'ici, il s'agit de l'édition renouvelée d'*Escalier 3*. Les types d'exercices les plus employés dans *Escalier 3* et *J'aime 3* sont *complétez* (*Escalier 3* 16,3% et *J'aime 3* 13%), *l'essai* (*Escalier 3* 6,2% et *J'aime 3* 9,6%) et *la formation des phrases* (*Escalier 3* 4% et *J'aime 3* 6,9%).

Les types d'exercices les moins populaires varient un peu : pour *Escalier 3* ce sont *écoutez et complétez* (0%), *la conjugaison des verbes* (0,4%) et *les mots croisés* et *la dictée* (0,9%). En ce qui concerne *J'aime 3*, ce sont *la dictée* (0%), *les mots croisés* (1,5%) et *la conjugaison des verbes* (1,5%). Il y a quelques différences en ce qui concerne les

exercices les moins utilisés, mais les exercices les plus utilisés sont les mêmes ici. Cela peut être dû au fait que les cours commencent à intégrer de plus en plus la langue écrite, donc il est important d'avoir des exercices qui correspondent aux programmes.

4.4. Exercices des manuels en comparaison avec les objectifs de cours

Dans les sous-chapitres qui suivent, nous comparerons les exercices des manuels avec les objectifs des cours dans lesquels les manuels sont utilisés. Comme nous l'avons déjà expliqué, LH ne spécifie pas quand il utilise le manuel *Escalier 1* ou le manuel *Escalier 2*. Il note seulement que les cours RAB21-RAB24 et RAB31-RAB34 prennent les manuels *Escalier 1* et *Escalier 2* comme référence. Nous supposons que dans le cas de LH, *Escalier 1* est utilisé pendant les cours RAB21, RAB22, RAB31 et RAB32, et qu'*Escalier 2* est utilisé pendant le cours RAB23, RAB24, RAB33 et RAB34. De plus, LH n'indique pas sur son site internet les dont il se sert dans les cours de RAA, et leur professeur nous a seulement dit qu'ils utilisent la série *Escalier* sans préciser son utilisation des manuels cours par cours, et par conséquent, nous n'avons pas pu analyser les cours de RAA dans LH dans cette partie.

4.4.1. Comparaison entre les objectifs de la langue écrite *Escalier 1* et *J'aime 1*

Dans ce sous-chapitre nous analyserons les manuels *Escalier 1* et *J'aime 1* en fonction des les cours qui les utilisent dans la langue A, B2 et B3. Nous donnerons également quelques exemples tirés des manuels concernant les exercices qui complètent les objectifs des programmes.

Lycée	RAA	RAB2	RAB3
LT	-	RAB21	RAB31, RAB32, RAB33
LTA	-	-	RAB31, RAB32
LH	-	RAB21, RAB22	RAB31, RAB32

Tableau 7. Les cours dans lesquels les manuels *Escalier 1* et *J'aime 1* sont utilisés.

Le tableau 5²⁰ présente les objectifs des cours de RAB2, et les objectifs du cours RAB21 sont les suivants :

3. La diversification des compétences interactionnelles en utilisant différentes méthodes de communication. (LOPS 2015 : 116, notre traduction).
4. L'utilisation des applications de vocabulaire pendant le temps libre. (Le programme de Tikkurilan lukio : 104, notre traduction).
5. Les différents outils de communication. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 102, notre traduction).

Les objectifs présentés dans les programmes sont vagues. Ce sont également des objectifs dont tous ne peuvent pas être complétés par le manuel (par exemple, l'objectif numéro 4.). Le manuel présente seulement un moyen de communication. Ainsi, les manuels de notre corpus n'exécutent pas bien cet objectif.

Les objectifs des programmes pour le cours RAB22 sont

6. Petits exercices d'écriture. (LOPS 2015 : 116, notre traduction).
7. La multi-littératie [...] La responsabilité dans l'usage de la communication écrite. (Le programme de Tikkurilan lukio : 104, notre traduction).
8. L'expression dans la langue cible. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 102, notre traduction).

Pour ces objectifs, nous avons trouvé des exercices dans les manuels utilisés pendant les cours. L'importance des exercices d'écriture sont bien présentés, du moins dans le manuel *J'aime 1*, dans lequel *l'essai* est l'un des exercices les plus représentés. Dans le manuel *Escalier 1*, *l'essai* est l'un des exercices le moins utilisé en ce qui concerne les exercices écrits. Donc, concernant les exercices d'écriture, le manuel *J'aime 1* atteint mieux les objectifs des programmes. Au contraire, *Escalier 1* contient beaucoup d'exercices sur *la formation des phrases* et ce type d'exercice est l'un des plus utilisés dans ce manuel. De même, cet exercice est également l'un des exercices le plus utilisé du manuel *J'aime 1*. Ces exercices aident à l'apprentissage des expressions de la langue cible. Les exercices de *cherchez et complétez* peuvent également être considérés comme des exercices qui améliorent l'expression dans la langue cible. Ces exercices font 5,4% des exercices dans

²⁰ Le sous-chapitre 4.2.2.

Escalier 1 et 2,9% dans *J'aime 1*. Dans ce cas, nous pouvons dire, que les manuels correspondent au programme. Cependant, les pourcentages sont assez faibles si l'on observe le nombre total d'exercices dans les manuels. Par conséquent, même si les manuels offrent quelques exercices pour renforcer les expressions dans la langue cible et l'écriture en général, il est possible que le professeur doive utiliser également des ressources qui ne se trouvent pas dans le manuel.

Les deux objectifs dans le cas de LT sont « la multi-littératie » et « la responsabilité dans l'usage de la communication écrite ». La multi-littératie inclut les compétences de produire et de comprendre des textes différents ainsi que d'évaluer l'information. On peut ainsi considérer, que dans ces manuels, l'exercice de *l'essai* améliore la multi-littératie ; les exercices de compréhension également. Mais nous ne les avons pas inclus dans notre analyse parce que le lycéen doit toujours répondre en finnois, ce qui, à notre avis n'améliore pas les compétences du français écrit. Le manuel *J'aime 1* a plusieurs exercices d'écriture, et par conséquent, il correspond mieux au programme. Au contraire, *Escalier 1* ne propose pas beaucoup d'exercices dans lesquels l'étudiant produit le texte lui-même : dans ce cas, il ne correspond pas au programme de LT.

Le tableau 6²¹ présente les objectifs des cours de RAB3. Les objectifs des cours RAB31 et RAB33 sont similaires, et c'est pourquoi nous les traiterons ensemble. Les objectifs pour le cours RAB31 sont :

9. L'entraînement aux expressions les plus importantes liées à la politesse. (LOPS 2015 : 117, notre traduction).
10. Les applications de vocabulaire. (Le programme de Tikkurilan lukio : 108, notre traduction).
11. L'interaction de base. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 120, notre traduction).

Les objectifs pour le cours RAB32 n'incluent pas d'objectifs de langue écrite. Les objectifs pour le cours RAB33 sont :

12. Faire les exercices sur les compétences interactionnelles en utilisant différentes méthodes de communication. (LOPS 2015 : 117, notre traduction).

²¹ Le sous-chapitre 4.2.3.

13. Les outils de la communication. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 120, notre traduction).

On ne sait pas avec certitude si ces objectifs sont des objectifs de langue orale ou écrite, donc nous pensons qu'ils incluent les deux. Selon la table des matières de *J'aime 1*, le premier chapitre inclut des exercices sur le vouvoiement et le tutoiement, mais en réalité il y a seulement un exercice de langue écrite dans le chapitre qui traite de ce sujet.

14. c) Complétez

Déduisez les réponses et complétez les dialogues.

Ali et Louis :

- Salut Louis !
- _____, Ali!
- _____ ?
- Ça va bien, _____ Et toi ?
- _____ !

Madame Breton et Monsieur Langlais :

- _____. Monsieur Langlais!
- Bonjour, Madame Breton !
- _____ - _____ ?
- Très bien, merci! _____ ?
- Je _____, merci !

(*J'aime 1*, 2015 : 15, notre traduction des passages en finnois).

Dans cet exercice, c'est au lycéen de compléter les trous avec les expressions qui conviennent dans le contexte des salutations, de vouvoiement et de tutoiement.

Il y a quelques exercices dans lesquels l'élève doit *écouter et compléter et compléter*. Ces exercices incluent l'utilisation des expressions de politesse, comme « ça va ? » et « bonjour ! » par exemple :

15. a) Écoutez et complétez le dialogue.

LOUIS : _____, Aurélie !

AURÉLIE : Salut, Louis ! _____ ?

LOUIS : Ça va, ça va. _____ ?

AURÉLIE : Ça va _____. _____ !

LOUIS : À la prochaine !

(*J'aime 1*, 2015 : 27, notre traduction des passages en finnois).

Dans cet exercice, le lycéen écoute la conversation entre Louis et Aurélie et complète les trous à partir de ce qu'il entend. *Escalier 1*, propose quelques exercices écrits dans lesquels le lycéen utilise des expressions de politesse :

16. 4. Cherchez parmi le texte.

1 kaksi lippua, kiitos	_____
2 kiitoksia paljon	_____
3 hyvää päivän jatkoa	_____
4 samoin teille	_____
5 anteeksi herra	_____
6 ei kestä	_____

[...]

(*Escalier 1*, 2014 : 66, notre traduction des passages en finnois).

17. 13. B. Écrivez ce que vous diriez dans les situations suivantes.

1 Tapaat tutun ja kysyt kuulumisia.	_____
2 Kerrot, että kuuluu hyvää.	_____
3 Tervehdit mieshenkilöä.	_____
4 Tervehdit nuorta naista.	_____
5 Pyydät kohteliaasti jotakin.	_____
6 Kiität.	_____
7 Ojennat jotakin.	_____

(*Escalier 1*, 2014 : 72, notre traduction des passages en finnois).

18. 8. Traduisez.

1 Päivää.	_____
2 Mitä haluatte ?	_____
3 Onko teillä pitsoja ?	_____
4 Kyllä, meillä on hyviä pitsoja.	_____
5 Minä otan Neljä vuodenaikaa -pitsan ja kokiksen, kiitos.	_____
6 Minä haluaisin salaatin ja ison pullon kivennäisvettä.	_____
7 Paljon kiitoksia.	_____

(*Escalier 1*, 2014 : 112, notre traduction des passages en finnois).

L'exemple 16 est un exercice de type *cherchez et complétez*, l'exemple 17 est *écoutez et complétez* et l'exemple 18 est une *traduction en français*. Chaque exercice enseigne des expressions de politesse, ce qui fait partie des objectifs du cours RAB31. En général, nous pensons que le manuel *Escalier 1* correspond mieux à cet objectif sur la politesse car il y a plusieurs exercices écrits sur ce sujet, ce qui est étonnant car il s'agit d'un manuel plus ancien.

Le manuel est seulement un moyen de communication, et, pour accomplir cet objectif (l'exemple 12), il faut inclure également d'autres sources. Si les exercices dans lesquels le lycéen utilise hypothétiquement son portable pour écrire un message ou il écrit un courrier électronique étaient accomplis en utilisant ces outils, le manuel atteindrait mieux les objectifs, mais cela dépend du choix du professeur.

L'objectif de LT est l'utilisation des outils de communication et, dans ce cas, le manuel ne correspond pas à l'objectif parce que LT inclut selon toute probabilité les applications des téléphones, comme les réseaux sociaux et le vocabulaire mais aussi le courrier électronique, parmi la liste des outils de communication. Les applications de vocabulaire peuvent inclure quelques applications faites pour l'apprentissage des langues étrangères et les applications de vocabulaire, mais ils n'incluent pas les manuels.

4.4.2. Comparaison entre les objectifs de la langue écrite *Escalier 2* et *J'aime 2*

Dans ce sous-chapitre nous expliquerons comment les manuels *Escalier 2* et *J'aime 2* sont utilisés dans les cours présentés dans le tableau suivant et nous tirerons également des exemples des manuels pour illustrer la réalisation des objectifs des programmes dans les manuels.

Lycée	RAA	RAB2	RAB3
LT	RAA1, RAA2	RAB22, RAB23	RAB34, RAB35
LTA	-	RAB21, RAB22	RAB33, RAB34
LH	-	RAB23, RAB24	RAB33, RAB34

Tableau 8. Les cours dans lesquels les manuels *Escalier 2* et *J'aime 2* sont utilisés.

Le tableau 4²² présente les objectifs pour les cours de RAA. Les objectifs pour le cours RAA1 sont :

19. Les situations authentiques d'utilisation de la langue étrangère. (LOPS 2015 : 112, notre traduction).

²² Le sous-chapitre 4.2.1.

20. Exprimer ses points de vue en utilisant la langue cible, [...] La combinaison de l'information avec ses propres observations [...] L'entraînement à la langue écrite. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 91, notre traduction).

L'objectif de l'entraînement à la langue écrite peut être rempli notamment à l'aide des exercices de *l'essai* et de *la formation des phrases*. De plus, les exercices dans lesquels le lycéen écrit des mots et des expressions (comme *cherchez et complétez*, *complétez*, *la dictée*) sont utiles pour apprendre la graphie du mot et, ainsi, cet objectif est facile à atteindre avec les manuels.

Il est plus difficile de trouver des situations authentiques de la langue écrite dans des manuels : souvent le lycéen doit écrire un texte ou un courrier électronique à une personne fictive et il reçoit une réponse assez générale. Dans *J'aime 2*, il existe quand même un exercice (l'exemple 21) où le lycéen doit écrire un message à son camarade de classe, qui lui répond. Mais autrement, les courriers électroniques et les lettres que le lycéen écrit sont seulement donnés au professeur.

21. d) Écrivez.

Écrivez à votre ami(e) français(e). Expliquez de la manière la plus variée possible tout ce que vous avez fait récemment. Posez au moins deux questions. Pour finir, vous pouvez envoyer ou donner votre message à votre camarade de classe qui prend le rôle du destinataire et vous répond. Utilisez des phrases de la page 248.

(*J'aime 2*, 2016 : 143, notre traduction).

Cet exercice est probablement le plus authentique qui soit pour un manuel. Il est difficile de créer de situations dans lesquelles l'éditeur et les auteurs peuvent contacter des écoles françaises ou finlandaises auxquels les lycéens finlandais pourraient écrire leurs textes pour avoir une communication authentique avec une personne en français, mais le professeur du cours peut le faire s'il le souhaite.

Les objectifs pour le cours RAA2 sont

22. L'utilisation des différents moyens de communication dans des contextes internationaux [...] L'amélioration des compétences pour se faire une opinion et pour négocier [...] L'entraînement des stratégies nécessaires dans des situations communicationnelles différentes. (LOPS 2015 : 112, notre traduction).
23. La communication authentique [...] Les différents registres de langue dans la communication. (Le programme de Tikkurilan lukio : 100, notre traduction).

24. La multi-littératie [...] Tous les secteurs de la compétence langagière. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 91, notre traduction).

Les objectifs donnés par le programme de base sont difficiles à atteindre avec le manuel. À l'aide des *essais*, le lycéen peut améliorer ses compétences à formuler des opinions, et les exercices de *complétez* sont utiles pour apprendre des expressions concernant les situations de la négociation, mais les situations internationales dans les manuels sont hypothétiques. Il y a souvent un thème international dans les manuels, mais aucun contact à l'étranger dans la vie réelle. Par exemple dans *J'aime 2*, les lycéens se familiarisent avec le sud de la France, et quelques visiteurs francophones arrivent en Finlande, mais en réalité, ces situations ne sont pas réelles. Les manuels font quand même ce qu'ils peuvent pour accomplir cet objectif : ils présentent différentes régions françaises et ils créent des situations à l'aide des personnages des manuels et de leurs histoires.

La multi-littératie est renforcée grâce aux *essais* et aux exercices *cherchez et complétez*. En effet, le lycéen doit lire et comprendre le texte pour trouver les expressions qui manquent et les *essais* sont utiles car le lycéen doit rédiger son propre texte. En le faisant, l'élève apprend également à utiliser des registres de langue différents.

Il est difficile de créer une situation de communication authentique lorsque l'on utilise les manuels. Les courriers électroniques et les autres exercices de communication n'aboutissent pas vraiment : l'exercice est rendu au professeur qui ne répond pas au courrier électronique. *L'essai* est l'une des façons d'utiliser différents registres de langue, mais les autres exercices écrits des manuels ne renforcent pas les connaissances des situations réelles aussi bien. En ce qui concerne la langue écrite, cet objectif de la communication réelle n'est pas bien atteint dans les manuels.

Les objectifs pour le cours RAB22 sont présentés dans les exemples tirés du corpus des programmes numérotés 6-8. La distribution des exercices qui améliorent l'expression en langue cible et la multi-littératie (*les essais*, les exercices de *cherchez et complétez*, *la formation des phrases*) est la même dans les manuels *J'aime 2* et *Escalier 2* et les manuels correspondent bien aux objectifs de ce cours.

Les objectifs pour le cours RAB23 sont :

25. L'utilisation des sources pour apprendre à formuler une opinion [...] L'écriture. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 102, notre traduction).

On s'entraîne à l'écriture à l'aide de tous les types d'exercices vus dans cette étude, mais si on pense qu'ici l'écriture renvoie à l'écriture de ses propres textes, on peut y inclure notamment *l'essai*. Ces exercices font 5,1% des exercices dans *Escalier 2* et 6,3% des exercices dans *J'aime 2*. Les exercices de *traduction*, de *complétez* et de *transformation* sont des exercices dans lesquels le lycéen recopie ce qui est dit dans le manuel ou utilise un modèle donné et, parce qu'au baccalauréat les exercices de l'écriture comprennent notamment *les essais*, nous n'avons pas pris en compte les autres types d'exercice dans ce cas. La langue écrite ne fait pas partie des objectifs du programme de base pour ce cours. Si nous prenons alors cela en compte, nous pouvons penser que les manuels suivent le programme concernant ces objectifs.

Les manuels ne contiennent aucun exercice dans lequel le lycéen doit formuler son opinion en utilisant des sources. Dans les exercices qui se trouvent dans les manuels, le lycéen doit formuler son opinion, mais l'utilisation des sources n'est pas nécessaire. Pour cette raison, les manuels ne correspondent pas au programme concernant l'objectif d'utilisation des sources.

Les objectifs des cours RAB24 et RAB34 traitent des mêmes thèmes, et c'est la raison pour laquelle nous les analyserons ensemble. Les objectifs pour le cours RAB24 sont :

26. Le renforcement de la multi-littératie. (LOPS 2015 : 116, notre traduction).
27. Tous les secteurs de la compétence langagière [...] L'interprétation de différents types de textes. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 103, notre traduction).

Les objectifs pour le cours RAB33 sont présentés dans les exemples 12 et 13. Les objectifs pour le cours RAB34 sont

28. Petits exercices d'écriture. (LOPS 2015 : 117, notre traduction).
29. Multi-littératie [...] La responsabilité dans l'usage de la communication écrite. (Le programme de Tikkurilan lukio : 109, notre traduction).

Le manuel *J'aime 2* n'est pas composé comme les manuels traditionnels : il n'y a pas de textes longs au début du chapitre, mais plutôt de petits textes à l'intérieur des exercices.

Ces textes sont souvent assez courts, et à notre avis, ne correspondent pas vraiment aux textes d'un manuel type. Dans *J'aime 2*, les sujets de ces textes sont les courriers électroniques, les journaux intimes, les articles de journaux, des listes de choses à faire pendant un voyage et une liste des instructions que le professeur donne à ses lycéens pendant un voyage. Le thème dans ces textes est toujours le voyage, mais le manuel a quand même bien réussi à inclure plusieurs types de textes en utilisant un thème pertinent pour les lycéens. Les différents genres textuels qui se trouvent dans les exercices renforcent la multi-littératie et le lycéen apprend à mieux interpréter des genres différents à l'aide de ces exercices.

Escalier 2 est plus traditionnel et utilise des textes plus longs au début des chapitres. Les textes sont des dialogues, un journal intime et des textes descriptifs qui présentent un lycéen, des entretiens et une discussion sur internet. Le manuel inclut également un courrier électronique très court. Les thèmes ne sont peut-être pas aussi cohérents pour les lycéens que les thèmes de *J'aime* mais ils sont toutefois intéressants et cohérents. On parle, par exemple, d'une famille marocaine qui habite en France et d'un homme de 28 ans qui souhaite habiter chez ses parents. *Escalier 2* inclut également plusieurs petits textes en finnois. Ces textes donnent plus d'informations sur les lieux que les personnages du manuel visitent. Nous pensons que ces textes auraient pu être en français, et le fait qu'ils soient en finnois n'aide pas le lycéen à apprendre le français.

La multi-littératie est renforcée par *les essais* et les exercices *cherchez et complétez*. *Les essais* sont des exercices d'écriture, et ils constituent le type d'exercices écrits les plus utilisés dans les manuels et, par conséquent, les manuels correspondent ici au programme. En comparaison avec tous les exercices qui se trouvent dans les manuels, les pourcentages correspondant à ces exercices sont quand même faibles (5,1% *Escalier 2* et 6,3% *J'aime 2*). Les manuels ne traitent pas vraiment la responsabilité dans l'usage de la communication écrite. Il n'y a pas de mention sur la façon dont il faut utiliser la langue de manière responsable en tout cas.

30. e) Écrivez.

Choisissez la phrase qui décrit le mieux de votre opinion sur les journaux intimes et suivez les instructions.

- J'écris mon journal presque tous les jours. J'aime !
→ Écrivez votre journal en français pendant 8 jours.
- Je n'ai jamais écrit dans un journal intime. Ça ne m'intéresse pas. Bof !

→ Essayez d'écrire votre journal en français pendant deux jours. Ce n'est pas si nul que ça !

(*J'aime 2*, 2016 : 213, notre traduction des passages en finnois).

31. b) Écrivez.

- Écrivez un court post dans le blog *Bonheur* et commentez la kermesse de l'art urbain et/ou une flashmob martiniquaise.
- Vous pouvez raconter un événement ou une kermesse (réel ou fictif) organisés à l'école ou pendant le temps libre. Qu'avez-vous fait et que s'est-il passé ensuite ? [...]

(*J'aime 2*, 2016 : 153, notre traduction).

Dans l'exemple 30 le lycéen doit écrire son journal en français pendant quelques jours et il peut choisir s'il veut le faire pendant huit ou deux jours, selon son envie. Dans l'exemple 31 le lycéen écrit seul ou avec son camarade de classe, un texte dans le blog de leur projet *Bonheur*. Il peut choisir le sujet parmi deux options. Les instructions des exercices n'indiquent pas qu'il faut faire attention au langage, c'est-à-dire qu'il faut par exemple employer des expressions polies et neutres. Concernant cet exemple, il est toutefois probable que le professeur va expliquer aux lycéens que les textes de blog sont publics et qu'il faut les écrire en considérant la qualité du langage.

32. 21. Faites une présentation de vous en français de 40 à 70 mots.

Je me présente

Vous pouvez décrire, par exemple,

- votre nom, votre âge, votre profession
- votre famille et vos amis
- votre lieu de résidence
- vos études ou votre travail.

(*Escalier 2*, 2013 : 68, notre traduction).

Le lycéen doit se présenter en français dans un langage simple. Ce texte l'aide à apprendre à se présenter aux autres dans la langue cible. Cet exercice, comme les autres exercices du manuel, ne mentionne rien concernant l'usage responsable de la communication écrite et, ainsi, il convient mieux à l'objectif général du programme de base.

Les objectifs pour le cours RAB35 sont

33. L'écriture : les exercices de communication. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 121, notre traduction).

Dans les manuels, quelques *essais* sont des exercices de communication, comme les exercices où il faut écrire à son ami. Il y a également quelques exercices sur *la formation des phrases*, où l'idée est de former des phrases avec son camarade de classe, et de les présenter en classe. Ce type d'exercice peut être trouvé dans l'exemple suivant :

34. 14. Vous rendez visite à un lycée français et vous faites un court exposé de vos études en Finlande. Écrivez votre exposé en utilisant le vocabulaire thématique et les mots du texte. [...]

(*Escalier 2*, 2013 : 65).

Cet exemple (et également l'exemple 21 dans lequel l'élève explique ce qu'il a fait récemment), sont des exercices dans lesquels l'élève s'entraîne à la communication.

4.4.3. Comparaison entre les objectifs de la langue écrite *Escalier 3* et *J'aime 3*

Dans ce sous-chapitre, nous présenterons les cours pendant lesquels les manuels *Escalier 3* et *J'aime 3* sont utilisés. Nous comparerons les manuels avec les cours et avec les objectifs des programmes, et nous donnerons également quelques exemples des exercices qui se trouvent dans ces manuels et qui sont bien conçus en vue des programmes. Le tableau suivant présente les cours pendant lesquels les manuels *Escalier 3* et *J'aime 3* sont utilisés.

Lycée	RAA	RAB2	RAB3
LT	RAA3, RAA4	RAB24, RAB25	RAB36, RAB37
LTA	RAA1, RAA2	RAB23, RAB24	RAB35, RAB36
LH	-	RAB25, RAB26	RAB35, RAB36

Tableau 9. Cours dans lesquels les manuels *Escalier 3* et *J'aime 3* sont utilisés.

Les objectifs pour les cours RAA1 et RAA2 sont présentés dans les exemples 18-23. *Les essais* sont encore plus utilisés dans *Escalier 3* et *J'aime 3* que les manuels qui précèdent (*Escalier 2*, 5,1% et *Escalier 3*, 6,2%, *J'aime 2*, 6,3% et *J'aime 3*, 9,6%). Ici, les manuels suivent donc le programme et l'objectif de la langue écrite.

Les objectifs pour le cours RAA3 sont

35. L'approfondissement de la multi-littérature [...] Différents exercices de plusieurs genres textuels [...] L'accent est mis sur la langue typique pour le type de texte. (LOPS 2015 : 112, notre traduction).
36. L'expression créative dans la langue cible. (Le programme de Tikkurilan lukio : 100, notre traduction).
37. Communication culturelle adéquate [...] La communication écrite. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 92, notre traduction).

Les textes des manuels font partie de différents types de textes, et, ainsi, ils complètent l'un des objectifs du programme de base. Dans *J'aime 3*, il y a plusieurs types de textes : par exemple, des essais, des poèmes, des entretiens et des dialogues. La table des matières de *J'aime 3* les présente bien. Dans *Escalier 3*, il y a, par exemple, des essais, des dialogues et des textes informatiques. Par conséquent, la variété des types de textes est grande.

Les objectifs pour le cours RAA4 sont :

38. L'utilisation de la langue cible pour s'entraîner à fonctionner activement dans la société. (LOPS 2015 : 112, notre traduction).
39. La multi-littérature. (Le programme de Tikkurilan lukio : 100-101, notre traduction).
40. Les textes actuels [...] La composition des descriptions et des rapports à l'écrit. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 92, notre traduction).

Il n'existe pas d'exercices liés à l'objectif du programme de base dans les manuels. Les textes des manuels ne sont pas récents, parce qu'il n'est pas possible de renouveler les éditions plusieurs fois par an, donc les manuels ne peuvent pas compléter l'objectif de LTA non plus. Comme nous l'avons déjà mentionné, il y a plusieurs essais dans les manuels, cela veut dire qu'il existe plusieurs exercices sur la multi-littérature. Il y a quelques exercices sur la description, mais pas de rapports. Donc, pour compléter les objectifs de LTA, le professeur doit utiliser également d'autres sources. Les manuels incluent des exercices de description de la manière suivante :

41. 9. Réviser et appliquer.

[...] Décrivez une photo, une œuvre d'art, une chanson, un poème ou des paroles que vous aimez. Qu'est-ce que c'est ? Il est comment ? Pourquoi vous l'aimez ? Pourquoi vous le trouvez touchant ? Qui l'a fait ? Où l'avez-vous trouvé ? [...]

(*J'aime 3*, 2017 : 216, notre traduction).

42. 22. Écrivez 35-50 mots sur une œuvre que vous recommanderiez.

(*Escalier 3*, 2017 : 161, notre traduction).

Dans l'exemple 41 le lycéen peut écrire la description d'une œuvre qui l'intéresse en utilisant une langue descriptive et en répondant aux questions indiquées dans l'exercice. Un exercice similaire d'*Escalier 3* demande à écrire la recommandation d'une œuvre choisie par le lycéen. Dans ce cas, l'exercice de *J'aime 3* est plus clairement de la langue descriptive parce qu'il donne des questions pour orienter l'écriture du lycéen. L'exercice de l'*Escalier 3*, lui, ne pose pas d'information supplémentaire, et le lycéen doit en déduire lui-même le langage qu'il doit utiliser dans son texte.

Les objectifs pour les cours RAB23 et RAB24 sont présentés dans les exemples 25-27. Ainsi, le cours RAB25 privilégie :

43. La communication culturelle adéquate. (LOPS 2015 : 116, notre traduction).
44. Le CV langue cible [...] Les situations de l'entretien d'embauche. (Le programme de Tikkurilan lukio : 105, notre traduction).
45. La communication écrite : la description des souhaits et plans de l'élève. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 103, notre traduction).

Le programme de base n'indique aucun objectif de langue écrite pour le cours RAB37 et LTA est le seul lycée qui inclut quelques objectifs à son cours. Les objectifs pour le cours RAB37 sont les mêmes que pour le cours RAB25 (l'exemple 44) et, par conséquent, nous avons décidé de les traiter ensemble. Les études, le travail et l'avenir constituent les sujets des cours RAB25 et RAB37, mais LTA commence déjà à utiliser le manuel *Escalier 4* dans ces cours, donc nous ne l'analyserons pas parce que le manuel *Escalier 4* ne fait pas partie de notre corpus.

Cependant, LT utilise le manuel *J'aime 3* dans les cours RAB25 et RAB37, et pour le cours RAB25 il inclut l'objectif « les situations de l'entretien d'embauche ». Or, les manuels *J'aime 3* et *Escalier 3* ne contiennent pas d'exercices sur ce sujet. Concernant cet objectif, le manuel ne correspond donc pas au programme de LT. L'objectif du programme de base, la communication culturelle adéquate, inclut, par exemple, la politesse, les salutations, l'usage correct du vouvoiement, les questions, présenter excuses et recevoir des excuses. Dans *Escalier 3*, il y a de bons exercices oraux où le lycéen doit, entre autres, imaginer une situation dans laquelle il faut s'excuser et réagir à une excuse

(*Escalier 3*, 2017 : 111). On s'entraîne aussi à réagir aux opinions de son camarade de classe en exprimant son opinion (*id.*, p. 44), mais il n'y a pas beaucoup d'exercices écrits. L'exemple suivant présente un exercice écrit dans lequel le lycéen doit écrire un courrier électronique et utiliser une langue polie :

46. 24. Composez des groupes de 2-3 personnes et choisissez une ville qui se trouve dans un pays francophone et cherchez les coordonnées de l'office du tourisme de la ville. Pour y envoyer un courrier électronique (70-90 mots).

Demandez des informations concernant, par exemple,

- les musées d'art de la ville
- les expositions du moment
- les possibilités de pratiquer de l'art
- les autres destinations (les églises, les monuments, les parcs)

N'oubliez pas les formules de politesse : Madame / Monsieur, (...) Cordialement,

(*Escalier 3*, 2017 : 182, notre traduction).

Dans *J'aime 3*, il y a également plusieurs exercices oraux sur ce sujet : le lycéen réagit, par exemple, aux opinions de son camarade de classe en jouant un jeu dans lequel il faut commenter ce que les autres disent et y réagir (*J'aime 3*, 2017 : 104), mais seulement quelques exercices écrits liés à la communication culturelle adéquate. Dans *J'aime 3* il existe néanmoins quelques exercices dans lesquels le lycéen utilise des remerciements, ainsi que son opinion. On peut par exemple trouver :

47. c) Choisissez et écrivez.

Écrivez une courte réponse à une invitation ou à une affiche de l'exercice 3a. Utilisez des phrases qui se trouvent dans les bulles ainsi qu'à la page 258. [...]

(*J'aime 3*, 2017 : 118, notre traduction).

L'exercice est suivi d'une liste de phrases utiles pour adresser ses félicitations ou ses condoléances, puis d'un vocabulaire rapide pour les mots de remerciements. La plupart des exercices liés à la communication culturelle adéquate sont des exercices oraux. Et, par conséquent, le professeur doit introduire d'autres exercices absents du manuel pour donner plusieurs exercices écrits liés à la communication culturelle.

Les objectifs pour le cours RAB26 sont :

48. Préparation au baccalauréat. (Le programme de Tikkurilan lukio : 105, notre traduction).

49. Les descriptions écrites [...] Les commentaires simples. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 103, notre traduction).

Les exercices des manuels ne sont pas à proprement parler conçus pour préparer au baccalauréat, mais il y a bien sûr des exercices qui peuvent être utilisés pour s'y entraîner. *L'essai, la formation des phrases* et *écoutez et complétez* sont notamment des exercices utilisés pour se préparer au baccalauréat. Comme déjà mentionné, les manuels incluent quelques exercices de description, mais si le professeur veut inclure plusieurs descriptions écrites dans le cours, il est utile de consulter également d'autres sources.

Les objectifs du cours RAB35 sont présentés dans l'exemple 23. Les objectifs du cours RAB36 sont :

50. La multi-littératie. (LOPS 2015 : 118, notre traduction).
51. Tous les secteurs de la compétence langagière [...] L'interprétation des différents types de texte. (Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio : 121, notre traduction).

Comme nous l'avons déjà dit, les manuels ont plusieurs types de textes que le professeur peut utiliser dans son enseignement pour réussir l'objectif de LTA. Les exercices comme *cherchez et complétez*, les *essais* et les *formations des phrases* représentent plus de 15% des exercices écrits dans *J'aime* 3 et 14,2% dans *Escalier* 3, donc il y a également plusieurs exercices sur la multi-littératie.

5. Conclusion

Le but de cette étude était de montrer comment ces deux séries, *J'aime* et *Escalier* réalisent les objectifs de langue écrite donnés par Opetushallitus et comment les manuels fonctionnent au niveau de la langue. Notre corpus était composé de trois manuels de la série *J'aime*, trois manuels de la série *Escalier*, du programme de base de 2015 et de trois autres programmes de différents lycées.

Notre hypothèse de départ était qu'il n'y aurait pas de grandes différences dans l'utilisation des manuels dans cours différents. En effet, si les manuels étaient utilisés différemment dans chaque cours, il ne correspondrait pas forcément au programme de base, il n'accomplirait pas les objectifs de langue écrite demandés par les programmes.

Nous avons commencé ce travail par la présentation de l'enseignement des langues étrangères et du système éducatif en Finlande. Nous avons également montré le niveau européen de l'apprentissage des langues étrangères à partir du Cadre européen commun de référence de l'Union européenne. Par la suite, nous avons présenté notre méthodologie et notre corpus.

Dans notre analyse, nous avons cependant remarqué, que les lycées utilisaient les manuels différemment de ce que préconisaient les éditeurs. Les manuels de RAB3 sont utilisés également pendant les cours de RAA et de RAB2. Mais, comme prévu, dans les cours de RAB3, les manuels sont utilisés pour la plupart comme l'éditeur les propose. Il était intéressant de voir que les manuels sont faits seulement pour les cours de RAB3, ce qui semble être le cas de plusieurs manuels de français en Finlande. Cela est probablement dû au fait qu'il n'est pas utile du point de vue financier de faire un manuel seulement pour les élèves du programme long (RAA), parce qu'ils ne sont pas nombreux et que le professeur peut compléter les contenus du manuel avec ses propres exercices. Si cela est le cas, les professeurs de français (et des autres langues facultatives dans lesquelles il y a peu d'élèves) sont dans une situation unique, car il existe des matériaux pour toutes les matières obligatoires. Il serait intéressant de vérifier si les professeurs de français (ou d'autres langues facultatives) ont plus de travail que les professeurs de langues obligatoires, car ils doivent construire leurs propres ressources et cela prend du temps, surtout quand le professeur le fait pour la première fois. Après quelques années, le professeur a probablement fait plusieurs exercices et il n'a pas besoin de faire de

nouveaux exercices pour chaque cours. Il serait donc intéressant d'étudier la gestion du temps des professeurs pendant leur première année de travail.

Notre analyse a montré qu'il y a des parties dans lesquelles les manuels correspondent bien ou suffisamment au programme (par exemple, la politesse, l'interaction de base, les exercices de l'écriture), mais il y a également des objectifs dans les programmes qui ne peuvent pas être complétés avec le manuel (comme l'utilisation des applications du vocabulaire et différentes méthodes de communication). Parfois, il y a des exercices dans les manuels qui peuvent correspondre aux objectifs des programmes. Cela ne dépend pas vraiment du manuel mais du professeur : par exemple, il y a des exercices où l'élève écrit un courrier électronique, mais si le professeur veut que les élèves l'écrivent dans leurs cahiers, cela ne peut pas vraiment correspondre à l'objectif de l'utilisation authentique de la langue. Dans ces cas, le manuel offre toutefois une façon de compléter un objectif des programmes.

L'étude des manuels *Escalier 4* et *J'aime 4* serait nécessaire pour voir comment ces manuels fonctionnent dans l'ensemble et il serait notamment intéressant de voir comment les manuels *Escalier 4* et *J'aime 4* atteignent les objectifs des programmes, parce qu'ils sont probablement utilisés dans les cours plus avancés du français cours long (RAA). À partir de notre étude, il est impossible de dire comment les autres séries de manuels fonctionnent dans l'enseignement des cours et il serait intéressant d'étudier également les autres manuels, comme la série *Voilà* qui est déjà vieille mais encore utilisée par plusieurs lycées, et *C'est parfait !* qui est une nouvelle série de manuels. Cette série a actuellement deux manuels et le troisième sera publié en 2020.

La méthode choisie pour cette étude, l'analyse de contenu quantitative, est à notre avis valide, car la méthode présente l'utilisation de différents exercices d'une manière assez claire dans notre corpus. L'analyse qualitative de contenu aurait probablement donné des résultats plus descriptifs et il aurait été possible d'observer chaque exercice plus en détail pour voir, par exemple, s'il n'est pas trop facile pour un apprenant de la langue A. À partir de notre analyse, il est impossible de dire si le niveau des exercices est difficile pour les apprenants de la langue A. Pour cette raison, nous ne pouvons pas être certains que les séries conviennent à l'apprentissage de la langue A. Si nous avions choisi l'analyse qualitative de contenu comme méthode, nous n'aurions pas pu choisir un corpus aussi vaste. Nous aurions probablement dû préférer seulement un manuel de chaque série,

ce qui n'était pas notre souhait. Grâce à cette étude, il est quand même possible de voir des tendances dans les manuels, et il serait intéressant de faire une autre étude en optant pour l'analyse de contenu qualitative afin de voir plus clairement si les manuels sont efficaces.

Dans l'apprentissage de l'anglais comme langue A au lycée, le but est de pouvoir atteindre le niveau B2.1 du Cadre européen commun de référence (LOPS 2015 : 109-110). Dans le cas des autres langues étrangères qui sont étudiées comme langue A, l'objectif est d'atteindre le niveau B1.2 (*id.*, p. 111). Il y existe quelques différences entre ces deux niveaux, comme expliqué dans le chapitre 2.4. Il serait intéressant d'étudier également les manuels utilisés dans l'apprentissage de l'anglais et de les comparer avec les manuels utilisés en français. Dans le cours long en anglais, les manuels utilisés sont souvent faits pour le cours long. Par exemple, LTA utilise la série *Insights* dans ses cours d'anglais, et ce manuel est fait pour les cours longs de lycée²³, mais LTA utilise les séries *Escalier* et *J'aime* dans les cours de français, et ces manuels sont faits pour l'apprentissage des cours courts (B3). Il serait intéressant d'observer comment l'utilisation d'un manuel qui est fait pour le cours pour lequel il est utilisé influence l'apprentissage de la langue en comparaison avec un manuel qui est utilisé différemment des recommandations de l'éditeur et qui est probablement trop facile pour les cours plus avancés de la langue.

Notre étude n'est pas absolument fiable, car une personne a encodé le matériel. En effet, il est difficile à dire si le matériel serait encodé de la même manière par une autre personne. Sans cette information, il faut penser que les résultats que nous avons eu sont directifs et qu'ils peuvent être subjectifs. Nous avons cependant expliqué nos règles d'encodage clairement ; nous avons inclus seulement les exercices où l'apprenant utilise le français écrit et les exercices qui peuvent être complétés soit à l'écrit soit à l'oral.

À partir de notre analyse, il est difficile de dire quelle série de manuels est la meilleure pour les cours de français. Aucun des manuels n'était parfait pour les cours et il est probable que les professeurs utilisent plusieurs autres sources dans leurs cours, mais les manuels donnent une bonne base pour le professeur et pour les élèves et les aide

²³ Site <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/lukio/insights-lops-2016/> consulté le 8.3.2019.

probablement à construire un ensemble de ce qu'ils apprennent pendant les cours. Bien sûr, quand un manuel qui est fait pour la langue B3 est utilisé pendant les cours de la langue A, il y a des parties qui sont trop faciles pour les étudiants de la langue A et le professeur doit probablement donner, par exemple, du vocabulaire et quelques textes plus avancés aux élèves. Nous pensons que cela est évident et à notre avis une solution à ce problème serait de faire une série des manuels pour la langue A ou de construire un petit manuel pour compléter les manuels *Escalier* et *J'aime*, qui pourrait être utilisé avec ces manuels.

Les références

Les manuels :

Altschuler, Dervin, Kemppainen, Laine, Mokhtari, Punkkinen et Tenhunen (4^{ème} édition renouvelée, 2017). *Escalier 3*. Helsinki : Sanoma Pro Oy.

Altschuler, Granath, Laine et Penttilä (première édition, 2012). *Escalier 2*. Helsinki : Sanoma Pro Oy.

Granath, Laine et Penttilä (édition 1.-3, 2014). *Escalier 1*. Helsinki : Sanoma Pro Oy.

Heikkilä, Kivivirta, Kuikka et Mauffret (première édition, 2016). *J'aime 2*. Helsinki : Otava Oy.

Heikkilä, Kivivirta, Kuikka et Mauffret (première édition, 2017). *J'aime 3*. Helsinki : Otava Oy.

Kivivirta, Kuikka, Mauffret, Sarimo et Virtanen (première édition, 2015). *J'aime 1*. Helsinki : Otava Oy.

Les programmes :

Le programme de base de lycée « Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 » d'Opetushallitus, disponible en ligne sur http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Le programme de Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu 2016, disponible en ligne sur http://www2.vink.helsinki.fi/files/VNK_LOPS_2016_ver_260516.pdf

Le programme de Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio, disponible en ligne sur <https://norssi.uta.fi/wp-content/uploads/LOPS-220617-151117-150818-230918-muutos.pdf>

Le programme de Tikkurilan lukio, disponible en ligne sur http://sivistysvantaa.fi/material/attachments/BQu6hb8F4/tikkurilan_lukion_opetussuunnitelma_lukuvuosi_2017-2018.pdf

6. Bibliographie

Bell, Jill (2013). *New Language, New Literacy : Teaching Literacy to English Language Learners*. Pippin Publishing Corporation : Ontario.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier : Paris. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Elomaa, Eeva (2009). *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä : Université de Jyväskylä. [Thèse de doctorat]

Heinonen, Juha-Pekka (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsinki: Université de Helsinki. [Thèse de doctorat]

Karvonen, Pirjo (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Korhonen, Viljo (2005). « Eurooppalainen kielisalkku kielikasvatuksen pedagogisena työvälineenä » dans : *Osaaminen ja kokemus : työ, oppiminen ja kasvatus*, Esa Poikela (éds.). Tampere : Tampereen Yliopistopaino, 262-281.

Kupiainen, Reijo; Kulju, Pirjo; Mäkinen, Marita (2015). « Mikä monilukutaito? », dans : *Monilukutaito kaikki kaikessa*, Tapani Kaartinen (éds.). Tampere : Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13-24.

LOPS = Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki : Next Print. Disponible sur : https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Luukka, Minna-Riitta (2013). « Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi » *Kielikoulutuspolitiikan verkosto*. Disponible sur <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> consulté le 16.3.2019.

Neuendorf, Kimberly (2017 [2002]). *The Content Analysis Guidebook*. Los Angeles : SAGE Publications.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) : https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kielten-oppiminen-varhaistuu-alkamaan-jo-ensimmäisella-luokalla
consulté le 10.3.2019.

Ornstein, Allan C (1994). « The Textbook-Driven Curriculum », *Peabody Journal of Education* 69/3, 70-85.

Pietilä, Veikko (1973). *Sisällön erittely*. Helsinki : Gaudeamus.

POPS = Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
Helsinki : Next Print. Disponible sur :
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Tuomi, Jouni et Sarajärvi, Anneli (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
Jyväskylä : Tammi.

Tuomi, Jouni et Sarajärvi, Anneli (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
Jyväskylä : Tammi.

Viiri, Jouni (2000). *Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio*. Joensuu :
Université de Joensuu. [Thèse de doctorat]

Vitikka, Erja (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä : Université de Jyväskylä. [Thèse de doctorat]